

Umgang mit Leistungsergebnissen in der Grundschule und einem außerschulischen Interessensbereich

Eine qualitative Interviewstudie mit acht- bis zehnjährigen Kindern

Larissa Moritzer-Schönmann



49 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 49

Umgang mit Leistungsergebnissen in der Grundschule und einem außerschulischen Interessensbereich

Eine qualitative Interviewstudie mit acht- bis zehnjährigen Kindern

Larissa Moritzer-Schönmann

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel „Umgang mit Leistungsergebnissen in der Grundschule und einem außerschulischen Interessensbereich. Eine qualitative Interviewstudie mit acht- bis zehnjährigen Kindern am Beispiel „Vereinssport“ als Dissertation vorgelegen.

Gutachterin: Prof. Dr. Ute Franz

Gutachter: Prof. Dr. Stefan Voll

Tag der mündlichen Prüfung: 22. Mai 2026

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

Umschlaggraphik: ©Larissa Moritzer-Schönmann

University of Bamberg Press, ubp@uni-bamberg.de, Bamberg 2026

 <https://ror.org/004fa0x02>

ISSN: 1866-8674 (Print)

eISSN: 2750-8498 (Online)

eISBN: 978-3-98989-113-5 (Online)

URN: [urn:nbn:de:bvb:473-irb-115616x](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:473-irb-115616x)

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-115616>

Danksagung

Auf dem Weg zum Erstellen meiner Dissertation haben mich wunderbare Menschen begleitet, bei denen ich mich herzlich bedanke.

Für die wertschätzende Betreuung und engagierte Unterstützung bei diesem Vorhaben möchte ich mich bei Professorin Dr. Ute Franz herzlich bedanken. Ebenso bedanke ich mich herzlich bei Herrn Professor Dr. Stefan Voll für die anregenden und inhaltlich bereichernden Gespräche. Einen weiteren Dank richte ich an Dr. Nicola Groh, die mein Vorhaben auf methodischer sowie sportlicher Ebene begleitet hat. Mein herzlicher Dank gilt Leonie Sturm und Nicole Bohl für die intensiven und gewinnbringenden Gespräche bei der Datenauswertung.

Auch bedanke ich mich bei allen sportinteressierten Kindern, die sich Zeit für meine Befragung genommen, mir vertraut und von ihren persönlichen Erfahrungen erzählt haben. Ebenso gilt der Dank allen Trainerinnen und Trainern für die organisatorische Unterstützung sowie den Eltern für die Ermöglichung der Interviews.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, meinem Bruder und meinem Mann für ihre unermüdliche Unterstützung, verlässlichen Rückhalt, Zuversicht und Vertrauen in mich.

Vorwort

„Am meisten interessiere ich mich für Sport, egal welcher Sport, Hauptsache Sport!“ Diese Aussage machte ein Schüler meiner dritten Klasse im ersten Halbjahr. Ein gut in die Klasse integrierter Schüler, der seine Hausaufgaben zwar immer erledigte, jedoch eine gewisse Unordnung an den Tag legte, Arbeitsmaterialien suchte und dem Unterricht im Klassenzimmer nur schwer folgen konnte. Auf gezielt an ihn gerichtete Fragen hatte er selten eine Antwort und tat sich schwer, Aufgaben eigenständig umzusetzen. Seine Noten lagen überwiegend zwischen ausreichend und befriedigend. Diese konnte er jedoch meist schwer einordnen, war unmotiviert und gab sich schnell auf. Häufig äußerte er „Ich kann das nicht“. Seine Fähigkeiten schätze er zumeist nicht richtig ein und wählte in freien Unterrichtsphasen meist zu leichte Aufgaben. Im Sportunterricht hingegen war er wie ausgewechselt, kooperierte mit anderen, führte Aufgaben zügig aus, war zielstrebig und ehrgeizig. Diese positive Einstellung erstreckte sich über sämtliche Sportarten. Dabei war ihm wichtig, sein Bestes zu geben, immer mit Rücksicht auf die Belange anderer. Sein Ehrgeiz galt dem Erreichen der Bestnote. Der Schüler strahlte und wusste genau, wo seine Stärken lagen und in welchen Bereichen Verbesserungspotenzial bestand. Nach den Faschingsferien war das Kind mit einem Mal in der Schule nicht wiederzuerkennen. Das Federmäppchen lag an der Tischecke, darunter das entsprechende Arbeitsheft und Buch. Der Junge saß aufrecht auf seinem Stuhl, verfolgte den Unterricht und nahm zunehmend aktiver teil. Auch erzielte er in schriftlichen Leistungsnachweisen bessere Noten. Er wurde disziplinierter und ehrgeiziger, hinterfragte Noten, die er nicht erwartet hatte, und fing an, vermehrt zu lächeln. Dieses Verhalten zeigte er konstant in allen Fächern bis zum Schuljahresende auch bei Fachlehrkräften. Auf Nachfrage, was hierfür ausschlaggebend sei, antwortete mir der Schüler mit strahlenden Augen: „Ich bin in einem Sportverein!“ Hatte der Schüler recht und war wirklich das organisierte Sporttreiben – also seinem außerschulischen Interesse im Verein nachzugehen – ausschlaggebend für den Umgang mit seinen Leistungsergebnissen? Um dieser Frage nachzugehen, wird sich in der vorliegenden Studie dem Konstrukt des außerschulischen Interesses in Bezug auf den Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen sowie außerschulischen Setting gewidmet. Das langfristige Ziel ist, den Schülerinnen und Schülern mit ihren individuellen Interessen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, um ihren Umgang mit Leistungsergebnissen zu verbessern und sie in ihrer Persönlichkeit zu stärken.

Kurzfassung

Genuine Aufgabe der Grundschule als erste gemeinsame Schule für alle (Klucznik et al., 2014) ist die Vermittlung grundlegender Bildung (Einsiedler, 2014; Lohrmann et al., 2022). Aufgrund des Leistungsprinzips (Furck, 1975; Nipkow, 1978; Sacher, 2014b; Rehle et al., 2018) werden Schülerinnen und Schüler von Anfang an mit Leistung und Leistungsrückmeldungen konfrontiert (Itschert, 2018; Paradies et al., 2014). Dabei haben Heranwachsende individuelle Ansprüche und Erwartungen an sich selbst (Sacher, 2014b) und bewerten Leistungsergebnisse dementsprechend. Allerdings ist für die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler ein Desiderat festzuhalten (Bonanati, 2018; Deakin Crick, 2010; Grittner, 2009; Imperio & Seitz, 2023). Und der Umgang, also das Sich-Beschäftigen (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992) mit den eigenen Leistungsergebnissen, ist in der aktuellen empirischen Grundschulforschung etwas in den Hintergrund geraten. Im Jahrbuch der Grundschulforschung (Flügel et al., 2024) findet sich lediglich der Beitrag von Seitz et al. (2024) mit dem Fokus auf der Wahrnehmung und Deutung schulischer Leistung durch Kinder an inklusiven Grundschulen in Italien. Auch in der Zeitschrift für Grundschulforschung war dieses Thema in den vergangenen fünf Jahren kaum Gegenstand von Forschungsarbeiten. Miller (2024) verfasste eine Rezension zu Liebers (2023) Zugang zur Leistungsheterogenität, Herrmann et al. (2021) befassen sich mit Aspekten der Lernleistung mehrsprachiger Kinder.

Neben der Schule gestalten Heranwachsende ihre Freizeit und gehen ihren Interessen nach. Der Sport nimmt hier eine wichtige Rolle ein (Feierabend et al., 2020). Dabei erbringen die Kinder während des Trainings und bei Wettkampf-, Spiel- oder Turnierteilnahme (Güllich & Krüger, 2013b; Starischka, 2003) Leistung, ausgedrückt durch Maßzahlen beziehungsweise Rangplätze (Carl, 2003a). Daher wird Sport in einem Sportverein in der Studie exemplarisch betrachtet. Um den Sport als außerschulischen Interessensbereich zu identifizieren, wird er in die Pädagogische Interessentheorie (Krapp, 1999b; Prenzel et al., 1986) eingeordnet.

Beide Settings, Schule und außerschulische Aktivitäten, sind für Heranwachsende bedeutend, daher geht die Studie der Frage nach, wie acht- bis zehnjährige Kinder ihren persönlichen Umgang mit Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Setting beschreiben. Um hierzu Erkenntnisse zu gewinnen, wurden Kinder im Bundesland Bayern befragt, die intensiv einer außerschulischen, interessengeleiteten Tätigkeit, konkret Sport in einem Verein, nachgehen.

Die Studie ist in einem querschnittlichen qualitativen Design angelegt und umfasst 19 leitfadengestützte Einzelinterviews mit Kindern im Alter zwischen acht und zehn Jahren. Es wird ein außerschulischer Zugang über Sportvereine gewählt und das qualitative Sampling mittels der kriteriengeleiteten Fallauswahl (Kelle & Kluge, 2010) aufgestellt. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der

qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022b), mit Ergänzungen von Kuckartz und Rädiker (2022), unter Zuhilfenahme der Computersoftware MAXQDA. Das Kategoriensystem ist deduktiv mit induktiven Ergänzungen angelegt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Form einer fallübergreifenden kategorienbasierten Analyse und wird durch exemplarische Fallzusammenfassungen ergänzt. Davon ausgehend werden Unterschiede und Parallelen in den Settings herausgearbeitet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Leistungen im Sport und in der Schule unterschiedlich bewertet werden. Während in der Schule vor allem Noten und soziale Vergleiche im Vordergrund stehen, werden im Sport die individuelle Leistungsentwicklung sowie Teamgeist und Einsatzbereitschaft stärker betont. Unzufriedenheit bei negativen schulischen Ergebnissen entsteht häufiger trotz Anstrengung, im Sport hingegen zeigen sich Kinder zufriedener, sofern sie dennoch persönliche Fortschritte erzielen. Bei positiven Ergebnissen ohne großen Aufwand sind Schülerinnen und Schüler oft zufrieden, während im Sport kritischer reflektiert wird. Ursachen für schulische Leistungsergebnisse werden eher als stabil und wenig beeinflussbar wahrgenommen, während sportliche Ergebnisse auf kontrollierbare Faktoren wie Training zurückgeführt werden. Emotionale Reaktionen wie Angst oder Unzufriedenheit treten in beiden Kontexten auf, unterscheiden sich aber in den zugeschriebenen Ursachen und dem Umgang damit. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine stärkere Betonung der individuellen Leistung und individueller Rückmeldungen auch im schulischen Bereich weiter betrachtet werden sollte. Abschließend formuliert die Arbeit entsprechende Implikationen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Theoretischer und empirischer Hintergrund	15
2.1	Leistung als Untersuchungsgegenstand	15
2.1.1	Relevanz von Leistung	16
2.1.2	Begriffsklärung Leistung	17
2.1.3	Zusammenfassung und Ableitung	18
2.2	Interesse als Schwerpunkt des außerschulischen Settings	18
2.2.1	Pädagogische Interessentheorie	19
2.2.2	Rahmenkonzeption von Interesse	21
2.2.3	Formen von Interesse	26
2.2.4	Ab welchem Alter besteht Interesse?	27
2.2.5	Zusammenfassung und Ableitung	29
2.3	Acht- bis zehnjährige Kinder	30
2.3.1	Kindheit im Wandel	30
2.3.2	Einflüsse auf das Interesse	33
2.3.3	Wofür interessieren sich Acht- bis Zehnjährige?	35
2.3.4	Begründung für das außerschulische interessen geleitete Setting	36
2.3.5	Zusammenfassung und Ableitung	41
2.4	Acht- bis zehnjährige Kinder im schulischen Setting	41
2.4.1	Charakterisierung der Grundschule	42
2.4.2	Leistung in der Grundschule	44
2.4.3	Interesse in der Grundschule	51
2.4.4	Zusammenfassung und Ableitung	53
2.5	Acht- bis zehnjährige Kinder im außerschulischen Setting „Vereinssport“	54
2.5.1	Begriffsklärung ‚Sport‘	55
2.5.2	Sport und Sportvereine	57
2.5.3	Leistung im Sport	60
2.5.4	Interesse am Sport	64
2.5.5	Zusammenfassung und Ableitung	67
2.6	Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen und interessen geleiteten außerschulischen Setting	68
2.6.1	Leistungsergebnisse und Selbstkonzept	70
2.6.2	Leistungsergebnisse und Erklärungen	73
2.6.3	Leistungsergebnisse und Emotionen	79
2.6.4	Zusammenfassung und Ableitung	81
2.7	Forschungsleitende Fragestellungen	82
3	Methodologische Grundlagen und Forschungsansatz	84
3.1	Acht- bis Zehnjährige als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner	84
3.1.1	Begründung der qualitativen Methode	84

3.1.2	Herausforderungen.....	86
3.2	Das Einzelinterview mit Kindern als Erhebungsmethode	89
3.2.1	Das Einzelinterview.....	90
3.2.2	Das Leitfadeninterview.....	91
3.3	Methodisches Design	92
3.3.1	Datenerhebung.....	92
3.3.2	Datenaufbereitung/-notation.....	103
3.3.3	Datenauswertung	105
3.4	Reflexion des methodischen Designs unter Anwendung der Gütekriterien.....	134
4	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	139
4.1	Kategorienbasierte Analyse	139
4.1.1	Interesse.....	140
4.1.2	Der Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen Setting	149
4.1.3	Der Umgang mit Leistungsergebnissen im interessengeleiteten außerschulischen Setting	166
4.1.4	Vergleich der Settings	185
4.2	Exemplarische Fallzusammenfassung.....	205
4.2.1	E_Renate	205
4.2.2	E_Lukas	210
4.2.3	M_Vero.....	215
4.2.4	M_Willy	220
5	Diskussion	227
5.1	Ergebnisdiskussion und -interpretation.....	227
5.1.1	Liegt Interesse vor?.....	227
5.1.2	Beschreibung des Umgangs mit schulischen Leistungsergebnissen	230
5.1.3	Beschreibung des Umgangs mit außerschulischen Leistungsergebnissen	235
5.1.4	Vergleich der Settings und Implikationen	238
5.2	Methodendiskussion und -interpretation	244
5.3	Limitationen und Forschungsdesiderata	248
6	Zusammenfassung und Implikationen	253
	Literaturverzeichnis	258
	Abbildungsverzeichnis	311
	Tabellenverzeichnis	312
	Anhang A... ..	315
	Anhang B.....	322

1 Einleitung

Leistung spielt in allen Lebensbereichen der heutigen Gesellschaft eine zentrale Rolle, und Menschen sind von Natur aus bestrebt, ihre Fähigkeiten zu entfalten und persönliche Ziele zu erreichen. Leistung gilt als Grundlage für Erfolg und Anerkennung und wird in der Arbeitswelt als Basis zum beruflichen Aufstieg und finanziellen Wohlstand gesehen (Sacher, 2014a). Die gesellschaftliche Orientierung an Effizienz, Zielstrebigkeit und Produktivität führt zu einem zunehmenden Leistungsdruck, der sich in nahezu allen Lebensbereichen widerspiegelt. Mit der Einschulung wird Leistung explizit sichtbar und gilt als leitende Kategorie der Institution Schule (Ricken, 2018). Schülerinnen und Schüler lernen, sich Ziele zu setzen, Herausforderungen zu meistern und sich in der Schule zu beweisen. Dazu bringen sie Leistung in schriftlichen, mündlichen und praktischen Nachweisen zum Ausdruck und erhalten in bayerischen staatlichen Grundschulen ab dem zweiten Halbjahr der zweiten Klasse Noten (§10 Abs. 3 Satz 1 Grundschulordnung (GrSO)). Die Art und Weise, wie Grundschülerinnen und -schüler ihre eigenen Ergebnisse bewerten und interpretieren, beeinflusst nicht nur ihr Selbstkonzept, sondern kann auch langfristige Auswirkungen auf ihre Motivation, ihre Lernbereitschaft und ihre soziale Interaktion haben. Sie stellen individuelle Ansprüche an sich und werten die Ergebnisse dementsprechend (Geisthöne & Schüler, 2019). Kritik an schulischer Leistung wird allerdings von verschiedenen Seiten geübt (Machold & Wienand, 2021) und der Leistungsgedanke wird häufig, wie beispielsweise bei den Bundesjugendspielen, in den Hintergrund gerückt. Der Gedanke in diesem Zusammenhang war, die Bundesjugendspiele nicht mehr als Wettkampf, sondern als Wettbewerb auszuführen; der Spaß und das Miteinander sollten im Vordergrund stehen. Gleichwohl gehören der Umgang mit Rückschlägen sowie mit Enttäuschungen und Misserfolgen zum Leben (Voll, 2020) und prägen den Menschen. Die ehemalige Profischwimmerin Franziska von Almsick argumentiert beispielsweise, dass der Umgang mit Niederlagen für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutend ist. Ziel sei die grundsätzliche Bereitschaft, Leistung zu erbringen (Jörgensen, 2024).

Neben dem Schulbesuch gestalten Kinder ihre Freizeit und machen auch hier Erfahrungen mit Leistung (Furtner-Kallmünzer, 2002; Züchner, 2011). Während sich manche Kinder Experimentierbaukästen widmen, um beispielsweise physikalische oder chemische Phänomene nachzuvollziehen, konstruieren andere technische Modelle mit Technikbaukästen. In beiden Fällen zeigen sie Leistung, wenn ein Versuch oder das Zusammenbauen geglückt ist. Wiederum andere sind begeisterte Musiker und Musikerinnen – mit der eigenen Stimme oder an einem Instrument – und präsentieren ihr Können bei Konzerten. Einige schließen sich den Pfadfindern oder einer kirchlichen Jugendgruppe an und entwickeln ihre Fähigkeiten in der und für die Gemeinschaft. Bei anderen schließlich steht die Bewegung im Fokus, sei es im Rahmen von Einzelsportarten wie Schwimmen, Leichtathletik, oder Volleyball, Fuß-, Hand- oder Basketball als

Mannschaftssportarten. Bei Wettkämpfen oder Turnieren stellen sie ihr Können unter Beweis. Die beschriebenen Freizeitaktivitäten können als Ausdruck individueller Interessen der Kinder interpretiert werden. Bereits 1986 beschrieb Hans Schiefele Interesse als eine Hinwendung zu einem Gegenstand mit besonderer Bedeutung für die Person. Über den Gegenstand „an dem ihnen soviel liegt, wissen sie viel, sie lernen mühelos, und was sie erfahren, behalten sie lange. Der Umgang mit ihm ist Teil ihres Lebenssinnes“ (Schiefele, 1986, S. 153). Dabei ist der Gegenstand in vielerlei Hinsicht bedeutsam und zeichnet sich durch seinen Eigenwert aus. Er ist präsent, fasziniert, begeistert und hält einen fest. Ein Verzicht würde mit Beeinträchtigung der Person einhergehen (Schiefele, 1986).

Die Auseinandersetzung mit und die Erbringung von Leistung sind bedeutsame Aspekte in der Entwicklung von Menschen sowie Ziel und Aufgabe von Bildungsinstitutionen (Einsiedler, 1998; Möller & Köller, 1996b; Sacher, 2014a; Sygusch et al., 2022). Dabei sind im Schulischen Aspekte wie Leistungserhebung, -funktion (Paradies et al., 2014) oder auch deren Auswirkung Gegenstand von Forschungsarbeiten. Vor dieser Folie stellt sich die Frage, wie Heranwachsende ihre schulischen Leistungsergebnisse selbst wahrnehmen und damit umgehen. Denn gerade im schulischen Bereich wird der persönliche Umgang damit wenig in den Fokus der Forschung gerückt (Bonanati, 2018; Deakin Crick, 2010; Grittner, 2009; Imperio & Seitz, 2023). Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Studie. Dazu werden Kinder, die intensiv einer interessengeleiteten außerschulischen Tätigkeit nachgehen und dabei Leistungen erbringen, zu Aspekten ihres persönlichen Umgangs mit zufrieden- und unzufriedenstellenden Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich befragt. Dabei steht das Auffinden von Parallelen und Unterschieden beider Settings im Fokus. Um auch im außerschulischen Setting den pädagogischen Charakter zu wahren und den Fokus auf Leistungsergebnisse zu richten, wird das Außerschulische exemplarisch mit der Ausübung von Sport in einem Verein dargestellt. Die Wahl basiert sowohl auf der im Vorwort geschilderten Erfahrung als auch auf den Interessen der Kinder (Feierabend et al., 2020). Der Untersuchungsgegenstand wird mangels theoretischer und empirischer Grundlage aus subjektiver Sicht qualitativ untersucht. Die Altersbeschränkung auf acht bis zehn Jahre rührt aus der Annahme, dass in Sportvereinen aktive Schülerinnen und Schüler dieses Alters bereits Erfahrungen mit Leistungsergebnissen in Form von Noten sowie im außerschulischen Setting durch Wettkampfteilnahme gemacht haben. Der Begriff ‚Setting‘ wird gewählt, da er eine vorgefertigte sowie gestaltete Umgebung beschreibt, in der etwas stattfindet (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, n.d.c). Zudem wird der Begriff in weiteren Studien verwendet, wie beispielsweise bei Meyer (2021).

Die Studie ist wie folgt aufgebaut: Ausgehend von der theoretischen Einordnung des Untersuchungsgegenstands und der Ableitung der Forschungsfrage (Kapitel 2) wird die Methode beschrieben (Kapitel 3), bevor die Untersuchungsergebnisse dargestellt (Kapitel 4) und anschließend diskutiert sowie interpretiert (Kapitel 5) werden. Die Studie schließt mit einer Zusammenfassung und Implikationen (Kapitel 6). Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit, veranschaulicht durch Abbildung 1, konkretisiert.

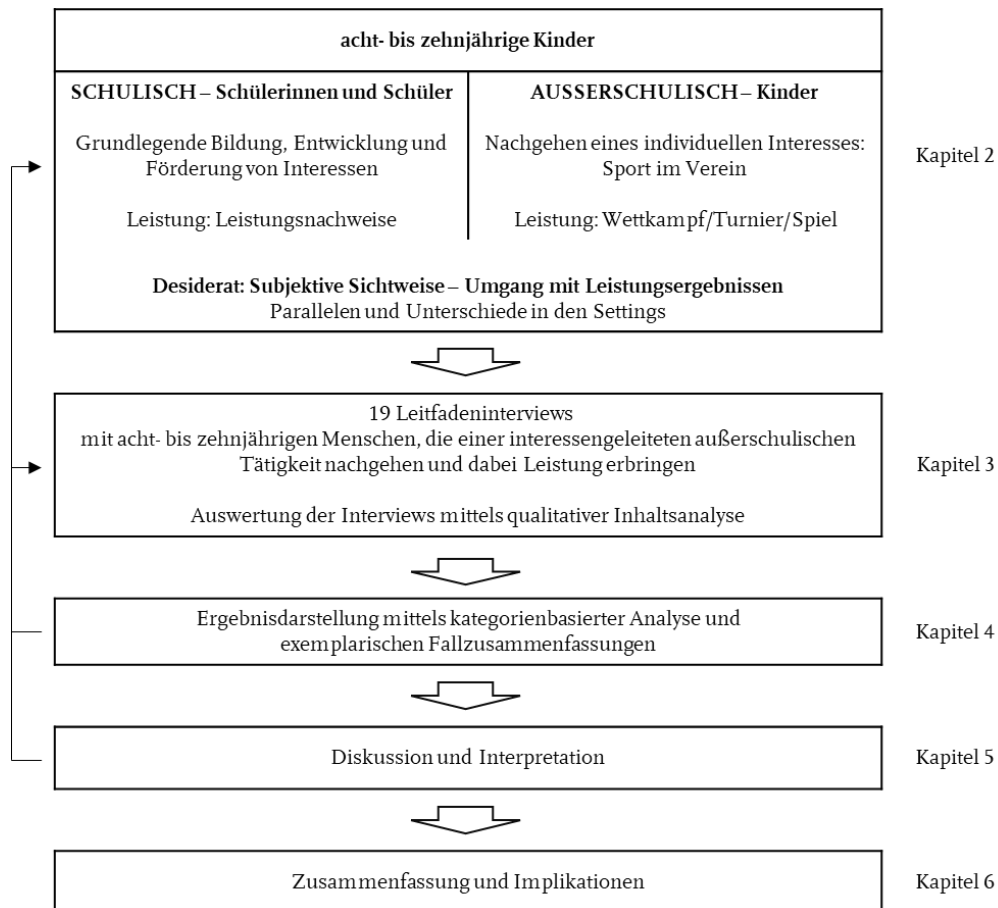


Abbildung 1: Überblick über den Aufbau der Studie (eigene Darstellung)

Die Auseinandersetzung mit dem theoretischen und empirischen Hintergrund (vgl. Kapitel 2) dient in Anlehnung an Flick (2016a) der Identifizierung des Forschungsbedarfs, der Verortung der erfassten Aussagen sowie dem Auffinden neuer Aspekte (Flick, 2016a). Dabei ist der Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen und außerschulischen Setting Gegenstand der hier vorliegenden Analyse. Dazu werden für die Arbeit relevante Konstrukte betrachtet. Diese sind zum Teil komplex und werden gezielt im Hinblick auf das Forschungsanliegen erhellt. Das Verständnis von Leistung in der Forschungsliteratur wird in seinen Grundzügen dargelegt (vgl. Kapitel 2.1), der Interessensbegriff (vgl. Kapitel 2.2) definiert und in die Pädagogische Interessentheorie eingeordnet, um die außerschulische Tätigkeit zu analysieren. Zwar bildet Interesse nicht den eigentlichen Schwerpunkt, jedoch wird davon ausgehend der außerschulische Untersuchungsgegenstand spezifiziert. Der durchschnittliche Entwicklungsstand acht-

bis zehnjähriger Kinder (vgl. Kapitel 2.3) wird erläutert und die Interessen der Kinder sowie eventuelle Einflussfaktoren darauf aufgezeigt. Das schulische Setting (vgl. Kapitel 2.4) wird bezugnehmend auf die Aufgaben der Grundschule erläutert und die Relevanz des Leistungsgedankens zu Grunde gelegt. Anschließend wird das außerschulische Interesse am Beispiel des Sports veranschaulicht und auch hier die Relevanz des Leistungsgedankens angeführt (vgl. Kapitel 2.5). Der Umgang mit Leistungsergebnissen erfolgt unter Kapitel 2.6 hinsichtlich des Selbstkonzepts, der Attributionen und Emotionen. Jedes Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und Ableitungen für die Arbeit. Davon ausgehend werden die forschungsleitenden Fragestellungen formuliert (vgl. Kapitel 2.7).

Der methodologische Teil (vgl. Kapitel 3) beginnt mit einer Beschreibung der Gesprächspartnerinnen und -partner (vgl. Kapitel 3.1) bezogen auf die Wahl der Forschungsmethode sowie mögliche Herausforderungen und geht knapp auf die Forschungsethik ein. Das Einzelinterview als Erhebungsmethode, speziell das Leitfadeninterview, wird unter Kapitel 3.2 dargestellt, bevor das methodische Design (vgl. Kapitel 3.3) hinsichtlich der Datenerhebung, der Notation der Daten sowie der Auswertung der Interviews aufgeführt wird. Letztere erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Unter Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 3.4) wird der Forschungsansatz betrachtet.

Die Untersuchungsergebnisse (vgl. Kapitel 4) werden bezugnehmend auf die Forschungsfrage in zweifacher Weise dargelegt. Die kategorienbasierte Analyse (vgl. Kapitel 4.1) beschreibt deskriptiv und verallgemeinernd, ausgehend von der Frage, ob bei den Befragten Interesse vorliegt, den Umgang mit Leistungsergebnissen in beiden Settings. Anschließend werden Parallelen und Unterschiede herausgearbeitet. Um dies zu komplementieren und „eine ganzheitliche Sicht auf das untersuchte Phänomen“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 119) zu erhalten, werden ausgewählte Fälle zusammenfassend dargelegt (vgl. Kapitel 4.2).

Anschließend (vgl. Kapitel 5) werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Forschungsfrage diskutiert und interpretiert (vgl. Kapitel 5.1). Das methodische Design wird kritisch beleuchtet und für nachfolgende Studien alternative Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt (vgl. Kapitel 5.2). Beide Kapitel werden mit Blick auf die theoretische Vorarbeit in Beziehung gesetzt, bevor Limitationen – inklusive weiterführender Desiderata (vgl. Kapitel 5.3) – angeführt werden.

Die Studie schließt mit einer Zusammenfassung und Implikationen für die Schulpraxis (vgl. Kapitel 6).

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Die Studie geht der Frage nach, wie acht- bis zehnjährige Kinder ihren persönlichen Umgang mit Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch in einem interessengeleiteten außerschulischen Setting beschreiben. Dazu wird der Untersuchungsgegenstand ‚Leistung‘ in seinen Grundzügen dargelegt (vgl. 2.1), anschließend der Interessensbegriff analysiert (vgl. 2.2). Da Acht- bis Zehnjährige im Fokus stehen, folgt der Blick auf die untersuchte Altersgruppe (vgl. 2.3). Kinder dieses Alters erbringen Leistung einerseits im schulischen (vgl. 2.4), andererseits im außerschulischen Setting (vgl. 2.5), weshalb beide Bereiche kindlichen Alltagslebens genauer in den Blick genommen werden. Ausgehend von diesen Grundlagen wird der Umgang mit Leistung analysiert (vgl. 2.6), bevor die forschungsleitende Fragestellung mit ihren Teilfragen formuliert wird (vgl. 2.7).

2.1 Leistung als Untersuchungsgegenstand

Leistung wird aktuell im theoretischen und empirischen Diskurs weniger in den Fokus gerückt (vgl. 2.4.2). Das zeigt beispielsweise das Jahrbuch Grundschulforschung (Flügel et al., 2024). Lediglich der Beitrag von Seitz et al. (2024) greift das Thema Leistung mit dem Fokus auf Wahrnehmung und Deutung schulischer Leistung durch Kinder an inklusiven Grundschulen in Italien auf. Ebenso war dieses Thema in den vergangenen fünf Jahren in der Zeitschrift für Grundschulforschung kaum Gegenstand aktueller Forschungsarbeiten. Miller (2024) verfasste eine Rezension zu Liebers (2023), die einen praxisnahen und zugleich theoretisch fundierten Zugang zur Thematik der Leistungsheterogenität mit Fokus auf Diagnose- und Fördermöglichkeiten sowie konkrete Unterrichtsstrategien bietet. Herrmann et al. (2021) untersuchen die Effekte der Partizipation von Schülerinnen und Schülern, von Scaffolding – einer gezielten Lernunterstützung für Kinder – und deren Zusammenspiel auf die Lernleistung im Sachunterricht, wobei mehrsprachiger Kinder besonders berücksichtigt werden¹. Um hier einen Beitrag zu leisten, wird das Konstrukt ‚Leistung‘ in den Mittelpunkt gerückt und spezielle Aspekte herausgegriffen. Dabei wird in der eigenen Studie aufgrund mangelnder aktueller Forschungen analog zu neueren Beiträgen wie Sacher und Ertl (2024) oder Ertl und Zumhasch (2024) auf ältere Literatur zurückgegriffen. Im Folgenden wird zunächst die Relevanz des Untersuchungsgegenstands (vgl. 2.1.1) aufgezeigt, bevor eine Begriffsklärung folgt (vgl. 2.1.2). Dieses einführende Kapitel dient als Grundlage für eine anschließende Spezifizierung im Kontext des schulischen (vgl. 2.4.2) sowie interessengeleiteten außerschulischen (vgl. 2.5.3) Settings.

¹ Dies sind jedoch nur Hinweise auf die These und keine vollumfängliche Analyse.

2.1.1 Relevanz von Leistung

Aus anthropologischer Sicht strebt der Mensch nach Lernen und Erbringen von Leistung (Heckhausen, 1975). Dies ermöglicht, grundlegende Lebensbedingungen zu sichern, zu erweitern und zu verbessern sowie Bildungs- und Berufschancen zu schaffen (Sacher, 2014a). Demzufolge dient Leistung als vorherrschendes Verteilungsprinzip in Industrieländern (Ziegenspeck, 1999) „für Berufs- und Lebenschancen sowie für Besitz, Einfluss und Macht“ (Sacher, 2014a, S. 287). Somit hat Leistung eine emanzipatorische Funktion und nicht die Herkunft nach Geburt soll entscheidend sein (Sacher, 2014a). Dies bedeutet Kompetenz und Fortschritt, wobei Wissen angeeignet und in entsprechenden Situationen abgerufen wird. Durch den Vergleich des Resultats mit anderen wird das Selbsterkenntnisstreben verfolgt (Heckhausen, 1974), das Aufschluss über die eigene Position gibt. Das Wissen um die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten (akademisches Selbstkonzept) ist für die Leistung und Entwicklung relevant (Self-Enhancement-Ansatz). Gleichzeitig kann Leistung auch das Selbstkonzept beeinflussen (Skill-Development-Ansatz) (Martschinke & Munser-Kiefer, 2024; Rehle et al., 2018). Darauf aufbauend werden weitere Ziele gesetzt und Leistung erbracht, was sich wiederum auf das Selbstkonzept niederschlägt. Dies begründet die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes, denn Personen erhalten eine Vorstellung davon, was sie können, was sie (noch) nicht können, und welchen Anspruch sie an sich oder die Umwelt an sie stellt (Rehle et al., 2018). Das hier dargestellte Selbstkonzept mit zwei Beeinflussungsrichtungen beschreibt das „mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ (Moschner & Dickhäuser, 2018, S. 750) und wird aufgrund der Relevanz für die vorliegende Studie unter 2.6.1 erneut aufgegriffen. Zudem haben Menschen das Bestreben nach Anerkennung, das sogenannte Belohnungsstreben (Heckhausen, 1974). Dies ist bereits bei Kleinkindern zu beobachten und setzt sich über das Erwachsenenalter bis zum Lebensende fort. Häufig geht dies mit nicht-leistungsthematischen Handlungen wie Belohnungen einher und ist extrinsisch motiviert. Erreichen Personen die gewünschte Leistung nicht, kann dies negative Folgen wie Blockaden oder Frustration nach sich ziehen (Paradies et al., 2014) (vgl. 2.6). Selbstbelohnung verwandelt das Streben danach von einer extrinsischen zur intrinsischen Motivation, welches im Gegensatz zu einem bloßen Luststreben steht (Heckhausen, 1974). Hierbei geht Erfolg mit Befriedigung und Stolz, Misserfolg mit Niedergeschlagenheit und auch Beschämung einher (vgl. 2.6). Heinz Heckhausen (1974, S. 34) nimmt an, dass Leistungen erbracht werden, wobei das angestrebte Handlungsergebnis „in sich selbst befriedigend oder gar lustvoll ist“. Paradies et al. (2014) ergänzen das Fokussieren ambitionierter Ziele. Die Heranwachsenden sind motiviert, sich mit dem (Unterrichts-)Thema verstärkt auseinanderzusetzen oder werden durch die Beurteilung (vgl. 2.4.2.1) dazu angeregt. Das Erleben von Erfolgen, wie das Bestehen einer Prüfung, Erledigen einer Aufgabe, Lösen eines Problems oder Bewältigen einer Konfliktsituation, führt zur Stärkung der Per-

sönlichkeit (Hirschi et al., 2021; Rehle et al., 2018), was auch unter dem Selbstverwirklichungsstreben nach Heckhausen (1974) zu verstehen ist. Im Gegensatz dazu haben Misserfolge sowie das Scheitern eine besonders nachhaltige Wirkung auf die Selbstwahrnehmung und Identität eines Individuums (Rehle et al., 2018). Leistung ist für jeden Menschen bedeutsam und prägt seinen Alltag. Hier knüpft die eigene Forschungsarbeit an.

2.1.2 Begriffsklärung Leistung

Die Frage „Was ‚ist‘ Leistung eigentlich?“ (Heid, 2012, S. 23) beantwortet Nerowski (2018) einerseits als befremdlich, andererseits ist der Begriff in der Pädagogik fest verankert. Er betont, dass die Bedeutung von Leistung häufig als selbstverständlich vorausgesetzt wird, eine präzise Definition jedoch herausfordernd sei. Daher wird im folgenden Abschnitt eine grundlegende Begriffsklärung erarbeitet und diese an späterer Stelle sowohl für das schulische (vgl. 2.4.2) als für das außerschulische Setting ‚Sport‘ (vgl. 2.5.3) konkretisiert. Der Begriff ‚Leistung‘ ist nicht nur im deutschen, sondern auch im internationalen Diskurs (Guskey, 2013) vielschichtig (Gomolla, 2012) und wird aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich aufgegriffen (Korte, 2003). Darauf wird nachfolgend knapp eingegangen. Für einen umfassenden Einblick wird auf Nerowski (2018) verwiesen.

Leistung beschreibt im physikalischen Sinn den Quotienten aus verrichteter Arbeit und der dafür benötigten Zeit. Je nach Fachdisziplin, wie der soziologischen, psychologischen oder pädagogischen Ausrichtung, enthält der Begriff jedoch eine andere Bedeutung, die durch gesellschaftliche, kulturelle sowie historische Entwicklungen geprägt ist (zusammengefasst aus Elsässer, 2018).

Die Soziologie erforscht zum Beispiel nicht nur Maßstäbe, an denen Leistung gemessen wird, sowie Akteure, die diese Maßstäbe setzen, sondern auch Faktoren, die für das Erreichen relevant sind (Fürstenberg, 1995). Aus psychologischer Sicht wird Leistung „als das Ergebnis einer Untergruppe menschlicher Handlungen“ (Heckhausen, 1974, S. 11) definiert. Ein zentrales Merkmal ist die willentliche Ausführung durch die Person. Dabei wird zwischen Anstrengung und Fähigkeit unterschieden, die beide für erfolgreiches Handeln essenziell sind. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten erfolgt durch den Vergleich mit der sozialen Bezugsgruppe, die denselben Handlungsanforderungen unterliegt (Heckhausen, 1974). An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Leistungsbegriff je nach psychologischer Disziplin (wie der Kognitionspsychologie) unterschiedlich definiert wird (Brühwiler & Helmke, 2018), was zu einem breiten und differenzierten Begriffsspektrum führt, das in diesem Zusammenhang nicht dargelegt wird.

Im pädagogisch-psychologischen Bereich liegt der Fokus auf „der prognostischen und diagnostischen Qualität der Leistungsbeurteilungen“ (Elsässer, 2018, S. 9). Dieser Ansatz hat sich im Rahmen der Demokratisierung und Industrialisierung entwickelt, da die moderne Industriegesellschaft eines funktionalen und zweckrationalen Verteilungsprinzips bedurfte (Furck, 1975; Nipkow, 1978; Sacher,

2014b; Rehle et al., 2018) (genauer vgl. 2.4.2). Der pädagogische Leistungsbegriff ist ebenso wie in anderen Fachdisziplinen vielseitig besetzt (Ziegenspeck, 1999). In Anbetracht der beiden pädagogisch ausgerichteten Settings der eigenen Studie ist diese Perspektive zielführend, ähnlich argumentiert auch Elsässer (2018) in ihrer Arbeit. Der Begriff ‚Leistung‘ entstammt dem Indogermanischen und bedeutet „einer Spur nachgehen, nachfolgen“ (Trübners Deutsches Wörterbuch, 1954, S. 438ff.). In diesem Sinne ist Leistung von Menschen „Ausdruck des Grades, in dem sie Anforderungen zu entsprechen vermögen“ (Sacher, 2014a, S. 287) und führt zu einem bestimmten Ergebnis (Franke & Prohl, 2003). Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (bezogen auf Heckhausen, 1974) versteht Leistung als den „Inbegriff bestimmter soziokultureller Normen [...], deren Erfüllung von Individuen abverlangt wird“ (Klafki, 1989, S. 983). Zusammenfassend ist allen Definitionen von ‚Leistung‘ gemein, dass im pädagogischen Sinn eine Spur, also eine Vorgabe, verfolgt wird; ‚Leistung‘ in diesem Sinne umfasst Prozesse beziehungsweise Resultate von Handlungen. Weitere und somit auch konkretere Definitionen finden sich jeweils in den Ausführungen zu den Settings (2.4.2 und 2.5.3), da hierzu Grundlagen der schulischen Institution sowie der Sportvereine notwendig sind.

2.1.3 Zusammenfassung und Ableitung

Leistung ist essenziell, allgegenwärtig und prägt das Leben eines jeden Menschen. Sie bildet die Grundlage für Bildungs- sowie Berufsmöglichkeiten (Sacher, 2014a). Leistung ist die Basis eines Verteilungsprinzips und bedeutsam für Besitz, Einfluss und Macht (Ziegenspeck, 1999). In dieser gesellschaftlichen Sichtweise von Leistung, auf der der Fokus der Studie liegt, ist der Vergleich mit anderen sowie mit Zielsetzungen zentral, um die eigene Position und die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen (Heckhausen, 1974). Der Begriff Leistung ist vielschichtig (Nerowski, 2018a) und wird, je nach Fachdisziplin, differenziert betrachtet, wobei diese Forschungsarbeit, deren Fokus in besonderem Maße auf den Resultaten von Handlungen liegt, die pädagogische Perspektive einnimmt. Da Leistung trotz der Relevanz im aktuellen pädagogisch theoretischen und empirischen Diskurs wenig beachtet wird, widmet sich die eigene Studie dem Konstrukt.

2.2 Interesse als Schwerpunkt des außerschulischen Settings

Kinder erbringen Leistung nicht nur in der Schule, sondern auch in ihren außerschulischen Interessensbereichen (vgl. 2.3.4, 2.5). Dieses Kapitel dient als Grundlage, um das Konstrukt ‚Interesse‘ für den außerschulischen Bereich zu konkretisieren (vgl. 2.5). Der Begriff wird in Anlehnung an Krapp (1999a) sowohl in der Alltagssprache als auch in der Fachwissenschaft recht ähnlich aufgegriffen, abhängig vom theoretischen Ansatz jedoch zum Teil eingegrenzt und präzisiert (Krapp, 1999a; Silvia, 2006). Vor dem Hintergrund der Grundschulpädagogik

und der Konkretisierung des interessen geleiteten außerschulischen Settings, konkret in Sportvereinen als pädagogische Institutionen (vgl. 2.5), wird das Interesse in Abgrenzung zu anderen pädagogisch-psychologischen Konstrukten eingeordnet (vgl. 2.2.1), bevor die Rahmenkonzeption dargelegt wird (vgl. 2.2.2). Das situationale Interesse wird vom individuellen abgegrenzt (Formen von Interesse vgl. 2.3.4). Da sich die Studie auf Acht- bis Zehnjährige konzentriert, stellt sich die Frage, ob sie in diesem Alter bereits über Interesse verfügen (vgl. 2.2.4). Am Ende stehen eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse sowie die Ableitung relevanter Aspekte für die Studie (vgl. 2.2.5).

2.2.1 Pädagogische Interessentheorie

Es werden verschiedene Interessenkonzeptionen aufgegriffen, voneinander abgegrenzt und die eigene Studie entsprechend eingeordnet (vgl. 2.2.1.1). Die Grundannahmen gemäß der Theorie werden unter 2.2.1.2 angeführt, um dies bei der Beschreibung des außerschulischen Settings zu berücksichtigen (vgl. 2.5.4).

2.2.1.1 Einordnung des Interesses in die pädagogische Konzeption

Zur Einordnung des Interesses werden zentrale Konzeptionen kurz dargestellt und anschließend hinsichtlich ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit bewertet. Das RIASEC-Modell nach Holland (1997) ist berufs- und differentialpsychologisch (Prenzel, 1988) ausgerichtet. Interesse wird überwiegend als ein Persönlichkeitsmerkmal, bestehend aus sechs Typen (Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional) (Campbell & Holland, 1972; Holland, 1997), angesehen und der Arbeits- und Organisationspsychologie zugeschrieben.

Todt (1978, 1990), der für die Entwicklung der Theorie von Interessen prägend ist (vgl. 2.2.4), greift in seiner Konzeption auf die persönlichkeitsorientierten Berufsinteressen zurück und integriert diese in schulische Themen. Gleichzeitig werden Rahmenbedingungen in Betracht genommen, die hierfür von Nöten sind (Franz, 2008). Er differenziert in seinem Modell drei Dimensionen. Darunter fallen Inhaltsbereiche, entsprechend denen des RIASEC-Modells von Holland, Lebensbereiche (Beruf, Freizeit und Schule) sowie Kontexte (allgemeines, spezifisches Interesse, Interessiertheit sowie situationales Interesse) (Todt & Schreiber, 1998). Zu unterscheiden ist zwischen *traits* (Zustände) und *states* (Eigenschaften). Während erstere als allgemeine, stabile und erfahrungsunabhängige Interessen verstanden werden, sind *states* situationsabhängig (Todt & Schreiber, 1998).

Der Topologische Ansatz (Häußler, 1987; Hoffmann et al., 1998) thematisiert pädagogisch-didaktische Fragestellungen. Um der Kritik entgegenzuwirken, Interesse sei ein eindimensionales Konstrukt und könne mit Tests nicht erhoben werden (Hoffmann et al., 1998), liegt hier ein Modell vor, das Sach-, Fach- und Freizeitinteressen betrachtet. Mittels drei Dimensionen (Inhaltsbereich, Kontext sowie Tätigkeit) (Häußler et al., 1996; Hoffmann et al., 1998) folgt eine präzise

Beschreibung. Schwerpunktmäßig stehen in diesem Ansatz, der eng mit der Pädagogischen Interessentheorie verbunden ist, naturwissenschaftliche Interessen im Fokus.

In dieser Konzeption wird das Interesse als eine Inhalts- und Gegenstandsspezifität (Krapp, 1998a, 1999a) beschrieben, die im pädagogisch-psychologischen Kontext mit den Bereichen Unterricht, Entwicklung, Lernen und Erziehung (Krapp, 2018; Tenorth & Tippelt, 2007) in Zusammenhang steht. Dies beruht auf empirischen Ansätzen, welche die Entstehung und Wirkweise von situationalem und individuellem Interesse (vgl. 2.2.3) untersuchen (Tenorth & Tippelt, 2007). Bedeutend ist hier die Gruppe um Hans Schiefele und Andreas Krapp – auch Münchner-Gruppe genannt (z. B. Nölke, 2013; Heim & Sohnsmeier, 2016) –, die in den 1970er Jahren ein Modell mit pädagogischer Ausrichtung entwickelten, aufgrund dessen ‚Interesse‘ international in der pädagogisch und pädagogisch-psychologischen Forschung Aufmerksamkeit findet (Prenzel et al., 2000). Hartinger (1997, S. 17) bezeichnet dies als „Renaissance“ der Interessenforschung und führt an, dass insbesondere Krapp (2004) mit seiner Forschung maßgeblich zum Transfer in den angloamerikanischen Raum beigetragen hat (Hartinger, 2022).

Zusammenfassend lässt sich Interesse in verschiedene theoretische Ansätze einordnen, die die Person in Beziehung zu einem Gegenstand sehen (Nölke, 2013), wobei die ersten drei Konzeptionen den Gegenstand differenzierter beschreiben. Dies ist im Hinblick auf die Erfassung von individuellen Unterschieden hinsichtlich der Persönlichkeitsausprägungen im RIASEC-Modell von Holland (1997) sinnvoll (Prenzel et al., 1986). Prenzel (1988) übt an diesem Modell allerdings Kritik, da es Interesse nur als ein Persönlichkeitsmerkmal mit Fokus auf Berufsinteressen ansieht und Erklärungen hinsichtlich der Interessenentwicklung und -entstehung im pädagogischen Kontext außer Acht lässt. Auch der Ansatz von Todt (1978, 1990) lässt dies offen (Daniels, 2008). Gegen das RIASEC-Modell spricht auch die Entwicklung von wissenschaftlich fundierten Tests zur ökonomischen und auch prognostischen Messung von Interesse (Krapp, 2009). Zudem zeigt sich, dass die erfassten Dimensionen nicht uneingeschränkt auf Kinder übertragbar sind (Tracey, 2001; Tracey & Ward, 1998). Zwar existieren auf dem RIASEC-Modell basierende Verfahren wie der Kinder-Bilderinteressentest (K-BIT) (Pässler & Schneider, 2018), dieser wird jedoch aufgrund der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Studie nicht weiter berücksichtigt. Ebenso wird der topologische Ansatz (Häußler, 1987; Hoffmann et al., 1998) wegen seiner naturwissenschaftlichen Ausrichtung trotz Verbindung zur Pädagogischen Interessentheorie nicht in Erwägung gezogen. Für die hier in den Blick genommene Fragestellung scheint die Einordnung in die Pädagogische Interessentheorie plausibel. Sie erfasst die Interessen und deren Entwicklung vor dem Hintergrund pädagogischer Handlungen (Nölke, 2013), die keineswegs auf den schulischen Bereich beschränkt sind, denn auch die pädagogische Arbeit in Sportvereinen hat pädagogischen Charakter (Heim, 2011) (vgl. 2.5.1). Ähnlich argumentiert auch

Nölke (2013) in ihrer Arbeit. Neben dem Begriff 'Pädagogische Interessentheorie' findet sich der Begriff 'Pädagogisch-Psychologische Interessentheorie'. Ersterer findet in der Literatur (z. B. bei Krapp, 1992a; Hartinger, 1997; Prenzel et al., 1986) überwiegend Verwendung und wird daher auch in der vorliegenden Studie verwendet.

2.2.1.2 Grundannahme der Pädagogischen Interessentheorie

Für die Definition von Interesse im Rahmen der Pädagogischen Interessentheorie sind zwei Grundannahmen (Krapp, 1992a) zentral. Die erste orientiert sich an einem ökologischen Verhältnis von Mensch und Umwelt (Hartinger, 1997), wobei diese „in einem permanenten Wechselverhältnis“ (Hartinger, 1997, S. 19) stehen. Davon ausgehend entwickelt sich die Person-Gegenstands-Beziehung (Hartinger, 1997). Im Rahmen der Pädagogischen Interessentheorie ist dies zum einen als relationales Konstrukt (Krapp, 1992a; Schiefele, 1986) zu verstehen und somit eine „Relation zwischen Person und Gegenstand“ (Hartinger, 1997, S. 19). Dies wird auch durch die lateinische Wortherkunft „inter-esse“, was „dazwischen sein“ (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, n.d.b) bedeutet, veranschaulicht. Zum anderen impliziert dies, dass die Beschreibung sowohl auf den personalen Merkmalen als auch auf den Charakteristiken des Gegenstands beruht (Krapp, 1992a). Daher ist der Gegenstandsaspekt (vgl. 2.2.2.1) von großer Bedeutung, denn Interesse kann nicht losgelöst von diesem beschrieben werden (Hartinger, 1997). Auf den exemplarischen Gegenstand der Forschungsarbeit wird im weiteren Verlauf eingegangen (vgl. 2.5.4).

Die zweite Annahme orientiert sich an dem pädagogischen Ziel, mündige Personen zu erziehen (Hartinger, 1997; Schiefele, 1978). Dabei liegt der Theorie ein Persönlichkeitsverständnis zu Grunde, welchem zufolge der Mensch als reflexiv-epistemologisches Subjekt (Hartinger, 1997; Krapp, 1992a) gilt, der in der Lage ist, „eigenständig, intentional und reflexiv Handlungen durchzuführen“ (Hartinger, 1997, S. 19). Diese Annahme geht auf Groeben und Scheele (1977) zurück. Nach Krapp (1992a) besitzt der Mensch eine reflexive Handlungskompetenz, wodurch er die Fähigkeit hat, das eigene Tun rational und auch intentional zu lenken (Schiefele et al., 1983).

2.2.2 Rahmenkonzeption von Interesse

Nach der Einordnung in die Pädagogische Theorie ist eine detaillierte Beschreibung sinnvoll, um davon ausgehend das außerschulische Interesse zu konkretisieren (vgl. 2.5.4). In der modernen Pädagogischen Interessentheorie ist die sogenannte Person-Object-Theory of Interest (POI) (Krapp, 2002b) also die Personen-Gegenstands-Konzeption von besonderer Bedeutung (Krapp, 1998b, 2018). Es handelt sich hier um eine spezielle Beziehung zwischen Personen bezie-

hungsweise Subjekten und Gegenständen (Schiefele, 1986), die nachfolgend beschrieben (vgl. 2.2.2.1) und mittels Interessenmerkmalen verdeutlicht wird (vgl. 2.2.2.2).

2.2.2.1 Beschreibung des Gegenstandsbereichs

In Anlehnung an Prenzel et al. (1986) ist das Interessenkonstrukt durch die Gegenstandsspezifität von anderen motivationalen Konstrukten wie Motivation, Aufmerksamkeit oder Neugierde abzugrenzen. Kennzeichnend ist der Gegenstand (Krapp, 2018), was bereits Rubinstein (1975) betont hat: Interesse bezieht sich immer auf einen Gegenstand und existiert nicht ohne diesen. Forschungsarbeiten (z. B. Hoffmann et al., 1998; Renninger et al., 1992; Renninger & Hidi, 2016; Silvia, 2006) kommen zu dem Ergebnis, dass diese Beziehung sowohl auf einer direkten als auch indirekten „Person-Gegenstands-Konzeption“ (Krapp, 2018, S. 286f.) beruht. Vor dieser Folie fasst Krapp (2018) Interesse unter Einbezug von Forschungserkenntnissen (Prenzel et al., 1986; Krapp, 1992a, 2002b; Schiefele, 2009) als „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp, 2018, S. 287) zusammen. Dabei ist dies ein spezifischer Bereich der Umwelt, wobei zum Teil sogenannte Referenzobjekte, wie zum Beispiel Bücher für das Lesen oder Noten und CDs für den Gegenstand Musik (Prenzel et al., 1986), notwendig sind. Ferner unterliegen diese auch einem kulturellen sowie sozialen Wandel (Prenzel et al., 2000). Damit verbunden ist, dass die Person in ihrer Entwicklung Interessengegenstände ergänzt, erweitert, ausdifferenziert oder mit anderen in Zusammenhang bringt.

An dieser Stelle kommt die Frage auf, ob ausschließlich Gegenstände oder auch Tätigkeiten wie das Musizieren als Interessengegenstände gelten. Krapp (2018) bestätigt dies, allerdings finden sich in der Fachliteratur unterschiedliche Auffassungen (Ferdinand, 2014). Für eine nähere Betrachtung wird die Unterteilung von Schiefele (1996) aufgegriffen. Er differenziert tätigkeits- und gegenstandszentrierte Aspekte der intrinsischen Motivation. Dies veranschaulicht Rheinberg (2010) mit dem Lesen. Liest eine Person einen Text, dessen Thema sie interessiert, liegt Interesse am Gegenstand des Textes vor (gegenstandszentriertes Interesse (Schiefele, 1996)). Liest aber eine Person einen Text zu einem beliebigen Thema, da das Lesen an sich interessant ist, so liegt ein tätigkeitsbezogener Vollzugsanreiz vor (Rheinberg, 1989, 1993, 2010). Beantwortet wird die Frage weiter mit einem Blick in die Schule. Das gegenstandszentrierte Interesse scheint aus pädagogischer Sicht für das Lernen relevant, da ein Unterrichtsziel das Wecken von Interesse an den Inhalten der Fächer ist (Schiefele, 1996). Ferner ist dies auch für Tätigkeiten, zu denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht eine Beziehung aufbauen (Ferdinand, 2014), zu fördern. Es lohnt sich, das Interesse zum Beispiel „am Recherchieren, Lesen, Auswerten von Daten, Arbeiten mit Werkstoffen oder an der Ausübung einer Sportart zu wecken, wie ein epistemisches

Interesse an einem Fachgebiet zu fördern“ (Ferdinand, 2014, S. 23). Diese tätigkeitsbezogenen Anreize sind unter anderem im Sport oder auch im musischen Bereich von Bedeutung (Rheinberg, 2010). Hierzu werden Untersuchungen mittels des PANAVA-Systems herangezogen (näher dazu Rheinberg, 2010 in Kap. 14.4), wonach Tätigkeiten auch als Interessengegenstand gezählt werden. Darüber hinaus liegt ein Zusammenhang zwischen Tätigkeiten und Inhalten vor, denn, um ein Beispiel herauszugreifen, kann die Tätigkeit Lesen nicht vom Textinhalt separiert werden (Ferdinand, 2014). Zugleich beruft sich die Pädagogische Interessentheorie auf ein vom Konstruktivismus geprägtes Menschenbild (Hartinger & Fölling-Albers, 2002); ein Gegenstand wird also von der Person selbst konstruiert (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Fölling-Albers (1995, S. 24) äußert: „Interessen von Kindern sind überwiegend durch Tätigkeiten und weniger durch Themen bestimmt.“ Grundsätzlich gelten also neben Themen (Hartinger, 1997) auch Tätigkeiten (Fink, 1992; Krapp, 2018) als Gegenstand.

2.2.2.2 Merkmale von Interesse: ein mehrdimensionales Konstrukt

Die Beziehung zwischen einer Person und dem Gegenstand/einer Tätigkeit ist ein mehrdimensionales Konstrukt, bestehend aus dem kognitiven, emotionalen sowie Wert-/Steuerungsbereich (Krapp, 1999b; Prenzel et al., 1986). Diese werden nachfolgend aufgeführt, um Ableitungen, insbesondere für die Tätigkeitsbeschreibung Sport (vgl. 2.5) sowie die Methode (vgl. 3), ziehen zu können.

Kognitiver Bereich

Durch die Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand entwickelt die Person sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen (Hartinger, 2022; Krapp, 2018; Prenzel et al., 1986). In den 1990er Jahren ergänzte Krapp (1992a) das metakognitive Wissen, denn Personen seien in der Lage, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich dessen zu bestimmen (Hartinger, 1997). Somit wird Interesse auch mit dem Merkmal der epistemischen Orientierung beschrieben (Prenzel et al., 2000; Krapp, 2018). Aufgrund der Differenzierung kognitiver Strukturen bei der Gegenstandsauseinandersetzung äußert Krapp (1992a), dass die Kognition viel mehr als abhängige Variable anstatt als Definitionskriterium anzusehen ist. Auch Ulrich Schiefele (1996) erachtet diese Komponente im Vergleich zu Hans Schiefele et al. (1983) nicht als Interessenmerkmal, da sie das Konzept überfrachte. Er sieht vielmehr gegenstandsbezogenes Wissen als Bedingung und Folge davon (vgl. auch Krapp, 1992b). Findet die Interessenerhebung jedoch bei jüngeren Personen statt, so sollte diese Komponente weiterhin herangezogen werden, denn der Wissenserwerb erfolgt überwiegend interessenabhängig (Krapp, 2004). Dies ist in der vorliegenden Studie der Fall, sodass alle drei Merkmale von Interesse Beachtung finden (analog zu Prenzel, 1994).

Emotionaler Bereich

Die Auseinandersetzung mit einem Interessengenstand ist mit angenehmen, positiven Gefühlen verbunden (Franz, 2008; Hartinger, 2022), die Prenzel et al. (1986), mit Freude oder dem Aufgehen in einer Sache und sich dieser hingeben, beschreiben. Emotionen sind „bewertende Stellungnahmen zu Umweltereignissen und zu deren Bedeutung für die Ziele eines Organismus“ (Frenzel & Götz, 2018, S. 109; aus Scherer, 1993; Sokolowski, 2008) (vgl. 2.6.3). Aber nicht nur das Handeln, sondern auch das Denken an und Sprechen über die Sache werden positiv konnotiert (Prenzel et al., 1986). Dabei müssen die Gefühle nicht stetig vorhanden sein, wohl aber in der Gesamtheit (Prenzel, 1988). Trotz möglicher Anstrengung bei der Gegenstandsauseinandersetzung wird dies im Gedächtnis als positiv gespeichert (Heim & Sohnsmeier, 2016). Prenzel (1988) beschreibt dieses Merkmal genauer mit angenehmen Spannungs- sowie positiven Kompetenzgefühlen und einer emotionalen Tönung. Hier wird eine Übereinstimmung zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2000) mit den drei psychologischen Grundbedürfnissen Autonomie, Kompetenz und Beziehung sichtbar (Krapp, 2007). Angenehme Spannungsgefühle ergeben sich, wenn bei der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand weder eine Über- noch eine Unterforderung vorliegt (Prenzel, 1988), sondern es sich um eine optimale Passung handelt. Damit steht auch das Flow-Erlebnis von Csikszentmihalyi (1975) in Verbindung. Dieses ist gekennzeichnet durch das völlige Aufgehen und Versunkensein in eine Tätigkeit, die als mühelos empfunden wird und bei deren Ausführung sich die Person kraftvoll und leistungsfähig fühlt (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993). Die Person ist sich zwar ihrer Handlung, jedoch nicht mehr ihrer Selbst bewusst, der Fokus liegt einzig und allein auf der Tätigkeit/dem Gegenstand (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993). Positive Kompetenzgefühle treten sowohl während als auch nach der Auseinandersetzung in Form von Freude über ein erfolgreiches Ergebnis auf (Hartinger, 1997) und betreffen die Einschätzung der eigenen Kompetenzen. Anzumerken ist der Unterschied hinsichtlich der Begrifflichkeiten Gefühle und Emotionen; diese werden in der Studie analog zu Gläser-Zikuda et al. (2022) synonym verwendet. Für einen Überblick wird ebenso auf Frenzel et al. (2020) sowie Frenzel und Götz (2018) verwiesen; unter 2.6.3 wird auf letztgenannte Begriffe noch einmal zurückgegriffen.

Wert- und Steuerungsbereich

Die Person beschäftigt sich aus eigenem Antrieb mit dem Gegenstand und „erfährt eine hohe subjektive Wertschätzung“ (Hartinger, 2022, S. 126; auch Heim & Sohnsmeier, 2016). Sie erachtet die Gegenstandsauseinandersetzung als relevant und wertvoll. Externe Anreize sind nicht notwendig (Krapp & Schiefele, 1990; Prenzel, 1988), die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgt freiwillig und aus eigenem Antrieb (Selbstintentional (Prenzel, 1988)). Die Selbstintentionalität ist jedoch auch nicht von den externen Reizen losgelöst (Hartinger,

1997), da sonst das Konzept zu stark verengt und ausschließlich Interessenhandlungen, die tätigkeitsspezifische Anreize darstellen, akzeptiert würden (Hartinger, 1997; Rheinberg, 1989). Entscheidend für die Selbstintentionalität ist vielmehr die subjektiv wahrgenommene Verursachung der Handlung (Krapp, 1992a). Liegt diese in der Person, so lässt sich von einer selbstintentionalen Handlung sprechen, die unabhängig von externen Einflüssen ist (Hartinger, 1997). Jedoch schließt Krapp (1992a) externe Anreize nicht aus und betrachtet sie auch nicht als einschränkend. Obwohl angenommen wird, dass Interessen im Rahmen der Werthierarchie einen hohen Stellenwert einnehmen (z. B. Krapp & Schiefele, 1990; Prenzel et al., 1986; Prenzel, 1988), erfährt dieser Bereich in den 1990er Jahren Kritik und Revision, da unklar ist, ob es Rangordnungen von Werten gibt. Falls dem so wäre, ist es nach Ansicht Hartingers (1997) nicht sinnvoll, verschiedene Arten von Interesse mit moralischen oder ethischen Werten zu vergleichen oder zu verknüpfen. Ferner steht der Wert- und Steuerungsbereich im Kontrast zur Einstellung wie Heim und Sohnsmeier (2016) mit folgendem Beispiel veranschaulichen: Eine Person kann sich beispielsweise für den Sachverhalt Doping interessieren, Doping zugleich jedoch negativ bewerten und ablehnen. Zudem wird angenommen, Interesse steht mit dem Selbstkonzept (Begriffsklärung unter 2.6.1) einer Person in Verbindung (Krapp, 1992a). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Person eine Identifikation mit dem Gegenstand sowie den sich bietenden Auseinandersetzungsmöglichkeiten entwickelt (Krapp & Hascher, 2014). Daraus schließt sich eine weitere Deutung der Selbstintentionalität, sodass in diesem Zusammenhang „die mit dem Interessengegenstand verbundenen Handlungsziele (Intentionen) mit den im Selbstkonzept enthaltenen Einstellungen, Erwartungen und Werten kompatibel sind“ (Krapp, 1992a, S. 322f.). Dabei wird der Gegenstand temporär oder dauerhaft im Selbstkonzept der Person verankert (Krapp, 1999b), da auch die Auseinandersetzung mit ihm als wertvoll erachtet wird (Prenzel, 1988).

Zusammenfassung der Merkmale

Festzuhalten ist, die Pädagogische Interessentheorie liefert Merkmale, „durch die das Interessenkonstrukt für die neuere pädagogische und psychologische Forschung operationalisiert werden kann“ (Franz, 2008, S. 62). Diese sind für die Konkretisierung der Forschungsarbeit von Bedeutung (vgl. 2.5). Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden sie in Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 1: Interessenmerkmale nach Prenzel et al. (1986), Prenzel (1988), Aufbau in Anlehnung an Franz (2008)

Kognitiver Bereich	Emotionaler Bereich	Wert-/Steuerungsbereich
• Repertoire an Handlungsmöglichkeiten • Differenziertes und integriertes Wissen • Metakognitives Wissen • Epistemische Ausrichtung	• Emotionale Tönung • Angenehme Gefühle • Angenehme Spannung • Flow-Erlebnis • Kompetenzerfahrung/ Kompetenzgefühle	• Selbstintentionalität • Keine instrumentelle Zwecksetzung • Identitätsgewinnung

2.2.3 Formen von Interesse

Um intensives Interesse von Anfangseuphorie oder Neugierde abzugrenzen, werden im Folgenden die verschiedenen Formen von Interesse differenziert. Interesse wird grundsätzlich (in Anlehnung an die Unterscheidung nach Hidi & Baird, 1988) in kurzfristiges situationales (Interessantheit) und individuelles Interesse (relativ dispositionales Merkmal einer Person) unterteilt (Schiefele & Schaffner, 2020; Krapp, 1992a, 1998a, 1999a). Setzt sich eine Person mit einem Gegenstand auseinander, so resultiert für den Zeitraum unabhängig von der Interessensform derselbe psychische Zustand. Unterschiede liegen jedoch in der Langzeitwirkung der Formen vor (Ferdinand, 2014). Abbildung 2 veranschaulicht die Formen.

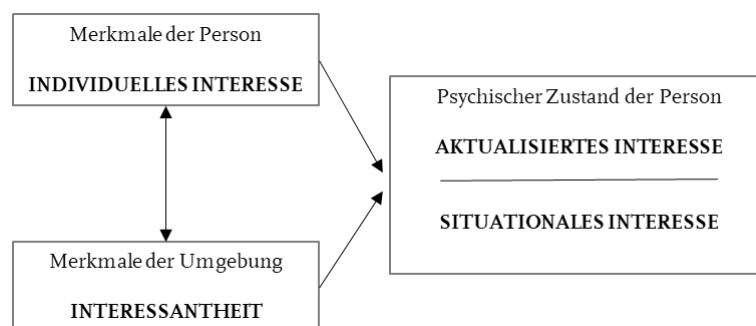


Abbildung 2: Die relationale Struktur der Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts nach Krapp (1992b, S. 750); ergänzt durch Formen des Interesses nach Ferdinand (2014, S. 25)

Wird die Person-Gegenstands-Auseinandersetzung durch äußere Umstände hervorgerufen (Krapp, 1998a, 2018), so ist sie situationsspezifisch oder personenabhängig und wird als Interessantheit (Schick, 2000; Krapp, 2018) beziehungsweise situationales Interesse bezeichnet (Krapp, 1992c). Der Gegenstand weckt ein Gefühl von Neugierde sowie Herausforderung, verlangt Aufmerksamkeit und die Interaktion mit diesem ist mit Freude verbunden (Chen & Darst, 2001). Situationales Interesse ist zumeist von kurzer Dauer, jedoch nicht mit Neugierde gleichzusetzen (Hidi & Anderson, 1992), da es von diversen Faktoren ausgelöst werden kann (Krapp, 1992c). Zugleich wird situationales Interesse als ein Erlebenszustand gesehen und als *state* betitelt (Schnotz, 2019). Wird situationales Interesse

mehrfach erlebt, kann sich daraus individuelles Interesse entwickeln (Ferdinand, 2014), wobei die Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (vgl. 2.2.2.2) entscheidend sind (Krapp, 2005). Individuelles Interesse liegt vor, wenn wiederholt positive Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand erfolgen, unabhängig von externen Aspekten sowie Situationen (Prenzel et al., 1986). Es ist ein „dauerhaftes Entwicklungsergebnis“ (Hartinger, 2022, S. 126), was sich jedoch oft nur latent äußert (Prenzel et al., 1986) und „als eine motivationale Disposition im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals aufgefasst“ (Krapp, 2018, S. 187) wird. Die Person sucht aktiv den Gegenstand auf (Ferdinand, 2014). Dies wird auch als aktualisiertes Interesse (Krapp, 1992b) bezeichnet. Dabei sind personale Merkmale entscheidend (Krapp, 1992c), zurückzuführen auf diverse Erfahrungen. Diese führen zur Erweiterung des Selbst, werden emotional bewertet und stehen mit den Bedürfnissen eines Individuums in Zusammenhang (Ferdinand, 2014). Der Gegenstand wird innerpsychisch repräsentiert und ist mit positiven Emotionen verbunden (Krapp, 2002b). Da es langfristig vorhanden ist, wird es als *trait* angesehen. Im schulischen Setting trägt es dazu bei, dass Lernmotivation entsteht (Schnotz, 2019). In der Alltagssprache wird häufig der Begriff ‚Hobbies‘ synonym verwendet (Hartinger & Fölling-Albers, 2002).

Bei der Betrachtung des individuellen und situationalen Interesses ist festzuhalten, dass diese beiden Formen von Interesse nicht voneinander abgrenzbar sind, „sondern [sie] repräsentieren wichtige Komponente eines übergeordneten“ (Krapp, 1992c, S. 15) Konstrukts. Es liegt eine Verknüpfung von individuellen und interesseauslösenden Bedingungen vor, die mit dem psychischen Zustand der Person in der Gegenstandsauseinandersetzung einhergehen (Krapp, 1992c). Dabei können sowohl deren Präferenzen, der Gegenstand als auch die Situation Auslöser sein (Krapp, 1992c). In Anbetracht des Ziels der Studie, die den Umgang mit Leistungsergebnissen in zwei Settings erhebt, wobei Personen intensiv einer interessengeleiteten außerschulischen Tätigkeit nachgehen, wird das langanhaltende Interesse fokussiert. Dieser Aspekt ist für die Datenerhebung (vgl. 3.3.1) von Relevanz.

2.2.4 Ab welchem Alter besteht Interesse?

Vor der Folie der zwei Interessensformen (vgl. 2.2.3) stellt sich die Frage, ob Acht- bis Zehnjährige über individuelle Interessen verfügen. Dazu werden nachfolgend empirische Befunde angeführt.

Travers (1978) beschäftigte sich besonders mit Vor- und Grundschulkindern. In diesem Alter gestalten sie ihre Suche nach Struktur wenig direktiv und fokussieren sich vielmehr auf die Gesamtheit sowie Vielfalt ihrer Umwelt, was er als universelle Interessen bezeichnet (Travers, 1978). Spezifisches führt er auf die Einschränkungen der Umwelt zurück (Prenzel, 1988). Erst wenn eine relativ allgemeine Struktur in der physikalischen und sozialen Umwelt gefunden wird, was zumeist bei älteren Kindern der Fall ist, können sich Travers (1978) zufolge stabilere Interessen für bestimmte Bereiche entwickeln.

Nach Todt (1987) verfügen Kinder über allgemeine sowie spezielle Interessen. Diese entwickeln sich im Lebensverlauf, wobei bis zum fünften Lebensjahr universelle, bis zum achten kollektive dominieren. Daraus kann geschlossen werden, dass die in der Studie beobachteten Kinder bereits über Interessen verfügen. Allerdings berücksichtigen Travers (1978) und Todt (1987) unzureichend, dass die Interessenentwicklung unter anderem dadurch geprägt wird, wie Vorstellungen über geeignete Objekte und Handlungen im sozialen Umfeld vorgelebt sowie durch Familie, Bekannte und Freunde vermittelt werden (Nölke, 2013). Dieser Aspekt wird im Folgenden (vgl. 2.3.2) aufgegriffen.

Aus Sicht von Prenzel et al. (2000) ist die Person-Gegenstands-Relation zur Interessenerhebung im Grundschulalter geeignet. Fraglich jedoch, ob sowohl die Grundannahmen (vgl. 2.2.2), insbesondere die Selbstintentionalität, als auch der konkrete Gegenstand für das Alter angemessen sind (Prenzel et al., 2000). Die Selbstintentionalität stellt einen wichtigen Hinweis für kindliche Interessen, denn Kinder treffen eigene Entscheidungen, womit und auch wie lange sie sich mit etwas beschäftigen (Prenzel et al., 2000). Hinsichtlich der Beschreibung des Gegenstandsbereichs kommt es jedoch zu Herausforderungen (Prenzel et al., 2000), denn einerseits sind Kinder kulturellen und sozialen Einflüssen ausgesetzt (vgl. 2.2.2.1). Andererseits entwickelt sich die Person (vgl. 2.3.1), sodass der kognitive Bereich (das Wissen um den Gegenstand) im Grundschulalter einem stetigen Wandel unterliegt und die Heranwachsenden ihr Wissen erweitern und ausdifferenzieren. Damit verbunden ist eine Variabilität des Gegenstandes (Prenzel et al., 2000). Aufgrund dieser Herausforderungen wird in der vorliegenden Studie der Entwicklungsstand der Acht- bis Zehnjährigen analysiert (vgl. 2.3.1) und der konkrete Gegenstandsbereich aufgegriffen (vgl. 2.4.4).

Fink (1992) stützt sich auf das Rahmenmodell der Pädagogischen Interessentheorie, um das Interesse anhand äußerer Beobachtungskriterien festzumachen (Hartinger, 1997). Zwar bezieht sich Fink (1992) in seiner fünfjährigen Längsschnittstudie auf Kindergartenkinder, die jedoch während der Erhebung der Studie in die Grundschule wechseln. Für die Beschreibung von Interesse stellt Fink folgende Merkmale auf, auf die sich auch Hartinger (1997) und Weiser (2019) in ihren Studien mit Grundschulkindern beziehen: „Dauerhaftigkeit und Häufigkeit der gegenstandsbezogenen Tätigkeit des Kindes“, „Subjektive Wertschätzung bzw. Bevorzugungen bestimmter Handlungsmöglichkeiten, Spielobjekte und Themen der kindlichen Auseinandersetzung in Wahlsituationen“, „Beliebtheit der Tätigkeiten und Objekte“ und „Gegenstandskontinuität“ (Fink, 1992, S. 55). Insbesondere ersteres und letzteres Merkmal werden im Bereich des qualitativen Samples ergänzend herangezogen (vgl. 3.3.1.3).

Es kann festgehalten werden, dass Kinder bereits im frühen Vorschulalter über intensive individuelle Interessen verfügen (DeLoache et al., 2007; Fölling-Albers, 1995a; Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Kasten & Krapp, 1986; Schiefele et al., 1983). Dies kann sich aber in der Struktur von Interessen bei Älteren unterscheiden (Prenzel et al., 2000; vgl. auch z. B. Hartinger, 1997; Wieder, 2009; Vogt et

al., 2000). Haben Kinder einmal ein individuelles Interesse entwickelt, so bleibt dieses über Jahre konstant, wie Wieder (2009) in ihrer Untersuchung aufzeigt. Die angeführte Literatur ist jedoch veraltet und berücksichtigt nicht die Frage, ob Kinder heute – geprägt von viel Fremdbetreuung und hohem Medienkonsum – noch ebenso früh und intensiv Interessen entwickeln wie vor zehn oder zwanzig Jahren. Aus diesem Grund wird in der Studie der Frage nachgegangen, inwiefern die Befragten über außerschulische Interessen verfügen. Wodurch individuelle Interessen ausgelöst werden und wofür sich Heranwachsende interessieren, wird unter 2.3.2 und 2.3.3 beschrieben.

2.2.5 Zusammenfassung und Ableitung

In dieser Studie wird das Konstrukt ‚Interesse‘ in die Pädagogische Interessentheorie nach Hans Schiefele und Andreas Krapp eingeordnet, die insbesondere in den 1970er-Jahren Aufmerksamkeit erlangte (Prenzel et al., 2000). In der aktuellen Forschung wird Interesse wenig in den Fokus gerückt und auch neuere Arbeiten des 21. Jahrhunderts bauen weitgehend auf den dargelegten theoretischen Annahmen auf (vgl. 2.3.2). Vor diesem Hintergrund erscheint ein Rückgriff auf die zum Teil fünf Jahrzehnte alte Theorie und deren Ergebnisse legitim. Interesse wird als eine Inhalts- und Gegenstandsspezifität (Krapp, 1998a, 1999a) beschrieben, verdeutlicht durch die folgenden zwei Grundannahmen. Einerseits liegt ein ökologisches Wechselverhältnis von Mensch und Umwelt (Hartinger, 1997) vor, wovon sich die Person-Gegenstands-Relation ableitet. Andererseits gilt der Mensch als reflexiv-epistemologisches Subjekt (Hartinger, 1997; Krapp, 1992a), dies impliziert das Leitziel der Mündigkeit (Hartinger, 1997). Konkretisierung erfährt dies durch den Gegenstandsbereich, wie Objekte, Wissensbereiche oder Tätigkeiten. Interesse als ein mehrdimensionales Konstrukt setzt sich aus dem kognitiven, emotionalen sowie Wert- und Steuerungsbereich zusammen. Dies ist für die Beschreibung des außerschulischen Interessenbereichs von Bedeutung, denn so lassen sich Kriterien für den Sport (vgl. 2.5.4) und anschließend für das qualitative Sampling (vgl. 3.3.1.3) ableiten. Aus der Theorie ergibt sich für die hier vorliegende Arbeit die Unterteilung in situationales und individuelles Interesse (Schiefele & Schaffner, 2020; Krapp, 1992a, 1998a). Für die Datenerhebung ist letzteres von Bedeutung. Dies ist situationsunabhängig (Prenzel et al., 1986) und ein „dauerhaftes Entwicklungsergebnis“ (Hartinger, 2022, S. 126). Die Person sucht den Gegenstand aktiv und freiwillig auf (Ferdinand, 2014) und verbindet damit positive Emotionen. In der eigenen Studie wird daher von einem intensiven Interesse gesprochen. Empirische Befunde (z. B. Fink, 1992; Prenzel et al., 2000; Todt, 1987; Travers, 1978) legen nahe, dass Kinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren bereits über individuelle Interessen verfügen (Schiefele et al., 1983; Hartinger & Fölling-Albers, 2002), weshalb diese Altersgruppe im Mittelpunkt der Analyse steht.

2.3 Acht- bis zehnjährige Kinder

Acht- bis zehnjährige Kinder besuchen einerseits die Grundschule, andererseits gestalten sie ihre Freizeit (vgl. Abbildung 1) (Rathmann et al., 2024). Die Alterswahl für die vorliegende Studie beruht auf der Annahme, dass Kinder dieses Alters bereits Erfahrungen mit Leistungsergebnissen durch schulische Leistungsnachweise (vgl. 2.4.2) sowie sportliche Wettkampf-, Spiel- oder Turnierteilnahme (vgl. 2.5.3) haben. Um sich dem Untersuchungsgegenstand zu nähern, wird im Folgenden der Blick auf diese Peergroup gerichtet und ihr Entwicklungsstand angeführt (vgl. 2.3.1). Zur Begründung der Wahl geeigneter Settings werden zunächst zentrale Einflussfaktoren auf die Interessenentstehung analysiert (vgl. 2.3.2) und entsprechende Themen dargestellt (vgl. 2.3.3). Der Altersgruppe angemessen wird der Blick auf die Schul- sowie die Kindheitsforschung gerichtet (vgl. 2.3.4). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und Ableitung für die Studie (vgl. 2.3.5).

2.3.1 Kindheit im Wandel

In der Kindheit vollzieht sich die grundsätzlich ein Leben lang andauernde Entwicklung der Persönlichkeit in besonders rascher Geschwindigkeit. Der Entwicklungsstand der Acht- bis Zehnjährigen ist insofern von Bedeutung, um einerseits das kindliche Leistungsverhalten nachzuvollziehen sowie andererseits sich der Herausforderungen hinsichtlich der Datenerhebung (vgl. 3.1.2) bewusst zu werden. Wohlwissend, dass es sich hierbei um eine globale Beschreibung handelt, die von Individuum zu Individuum divergiert. Die Festlegung eines konkreten Alters wird als sinnvoll erachtet, um eine gewisse Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Ähnlich gehen auch Geis-Thöne und Schüler (2019) in ihrer Arbeit vor, jedoch mit Klassenbezug. Nachfolgend wird der Blick auf die Kindheit im Wandel, anschließend auf die Einordnung der Kindheitsphase in den Lebensverlauf gelegt.

Kinder werden in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die sich in den 1980er Jahren als Disziplin etabliert hat (vgl. 2.3.4) (Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Grunert, 2010; Heinzl, 2013; Corsaro, 2018), als eigenständige Forschungsobjekte betrachtet. Davor stehen sie primär im familiären Kontext. Dies lässt sich auf gesellschaftliche Veränderungen, wie beispielsweise den Wandel der Familienstrukturen oder die Demokratisierung der Kindheit zurückführen (Rathmann et al., 2024). Nachfolgend wird sich überwiegend auf Hartinger und Fölling-Albers (2002) bezogen und Rathmann et al. (2024) ergänzt. Erstere Quelle ist zwar deutlich älter, jedoch mit Bezug auf die Interessen Heranwachsender, was für die vorliegende Forschungsarbeit gewinnbringend ist. Bis in die 1960 Jahre ist die Zeit vieler Heranwachsender durch schulische und häusliche Aufgaben geprägt, wie Mitarbeit im Haushalt (Hartinger & Fölling-Albers, 2002), so dass die Freizeit gering ist und überwiegend draußen mit Freunden stattfindet. Sie entwickelten zwar eigene Interessen wie Tagebuchschriften oder das Bauen

mit einem Stabilbaukasten, jedoch steht die Ausübung dessen nicht im Fokus. Aufgrund der aufkommenden Technisierung und Rückgang der Geburtenrate reduziert sich ihre Mitarbeit im Haushalt, sie erhalten mehr Freizeit und gehen ihren Interessen nach. Die Förderung dessen gewinnt ab den 1970er Jahren an sozialisatorischer Bedeutung, was auf die Zunahme und Investition verschiedener Freizeitangebote zurückzuführen ist (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Nach Zimmer (2020) ebenso Rathmann et al. (2024) ist die heutige Kindheit durch Diskrepanz an einem großen Beschäftigungsangebot, ausgehend von einer Vielzahl an Spielsachen sowie Freizeiteinrichtungen, und der Fähigkeit, sich der Angebote selbstständig zu bedienen, gekennzeichnet. „Kindheit heute ist für fast alle Kinder eine institutionalisierte Kindheit in Kindertagesstätten (Kitas), Schulen und Freizeiteinrichtungen“ (Fölling-Albers, 2024, S. 253). Dies wird als „veränderte Kindheit“ beschrieben, die sich jedoch seit den 1960er Jahren kontinuierlich entwickelt (Lieber, 2020; Nyssen, 2006), also eher einem Prozess entspricht. Die ganztägige Berufstätigkeit der Eltern nimmt zu, und andere Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten, Schule und Vereine tragen zur Erziehung bei (Fölling-Albers, 2024; Stange, 2006) (Scolarisation (Rathmann et al., 2024)), wobei Heranwachsende vermehrt Ganztagschulen oder Nachmittagsbetreuungen besuchen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Lag die Zahl der Grundschülerinnen und -schüler des Ganztagschulbetriebs im Jahr 2018 bei rund 1,18 Millionen, stieg sie bis 2022 auf rund 1,49 Millionen an. Somit nimmt knapp die Hälfte daran teil (49,6%) (Kultusministerkonferenz (Hrsg.), 2024). Durch die Zunahme von Ganztagschulen ist ein Rückgang der Teilnahme an außerschulischen Angeboten zu verzeichnen (Züchner & Arnoldt, 2011). Eine Differenzierung zwischen verschiedenen Ganztagschulformen wird an dieser Stelle nicht vorgenommen, da in der Studie der Fokus auf Grundschule im Halbtagsbetrieb liegt (vgl. 2.4; vgl. auch Geis-Thöne & Schüler, 2019).

Nicht nur die zunehmende Teilnahme am Ganztag, sondern auch der Wandel der Lebensformen prägen das Aufwachsen. Der „Verlust von Straßenkindheit“ (Stange, 2006, S. 48) entsteht aufgrund der Motorisierung, sodass das Spielen hinsichtlich des zunehmenden Straßenverkehrs vermehrt im Haus beziehungsweise in geschützten Räumen stattfindet (Verhäuslichung) (Gerlach, 2008). Dadurch verringert sich der Lebensraum und viele Funktionsräume, sogenannte Inseln, wie Sportvereine, Musikschulen oder auch der Besuch bei Freunden, werden mit dem Auto erreicht (Verinselung) (Gerlach, 2008; Stange, 2006; Zimmer, 2020). Digitale Medien zeigen dominanten Beschäftigungscharakter (Mediatisierung) (Gerlach, 2008) und gehören zum Alltag (Rathmann et al., 2024; Schaumburg & Prasse, 2018). Neben Chancen bringen diese auch – aktuell verstärkt diskutierte – Risiken mit sich, da die Kinder vermehrt sitzen und Einbußen in Sinnestätigkeiten zu verzeichnen sind. Dies kann Folgen wie reduzierte Verarbeitungsmöglichkeit der Sinneseindrücke, Störungen der Wahrnehmung sowie psychosomatische Krankheitsbilder wie körperliche Auffälligkeiten, Nervosität oder Stress nach sich ziehen (Rathmann et al., 2024; Zimmer, 2020). Kindheit ist im

ersten Viertel des 21. Jahrhunderts als ambivalent zu beschreiben: Während ein vielfältiges Freizeitangebot besteht und häufig der Nachmittag mit Terminen ausgebucht ist (Terminkindheit) (Gerlach, 2008), liegt gleichzeitig eine Verhäuslichung, geprägt beispielsweise durch Computerspiele, vor. Kindheit wird häufig wegen fehlender Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld bewegungsärmer, obwohl zugleich zahlreiche Sportvereine zur Verfügung stehen (Stange, 2006). Nicht zu vernachlässigen sind auch temporäre gesellschaftliche Umstände wie die Corona-Pandemie, die das Aufwachsen prägen.

Nach dem Einblick in den Wandel der Kindheit ist ein Blick in den Entwicklungsstand gewinnbringend, um davon ausgehend den methodischen Teil der Studie aufzubauen. Acht- bis Zehnjährige besuchen in der Regel die zweite bis fünfte Jahrgangsstufe der Grund- oder Sekundarschule. Wegen des grundschulpädagogischen Settings wird sich auf den Primarbereich beschränkt. Dieses Alter beschreibt den Übergang der Kindheit zur Adoleszenz, der sogenannten Präadoleszenz (Scheithauer & Niebank, 2022), auch späte Kindheit genannt, die sich über das Alter von acht bis zwölf Jahren erstreckt (Oerter, 2008). Es ist die Transition zum Erwachsenenalter (Neuber, 2010). Die Pubertät setzt bei Mädchen im Durchschnitt mit acht, bei Jungen mit zehn Jahren ein (Scheithauer & Niebank, 2022) und beginnt von Generation zu Generation früher, was der Studie von Baehr et al. (2023) zufolge unter anderem auf die Corona-Pandemie zurückgeführt werden kann. Während der Pubertät findet neben dem Körperwachstum (Scheithauer & Niebank, 2022) auch eine kognitive, soziale und emotionale Entwicklung statt (Wicki, 2024). Das Belohnungszentrum wird weniger stimuliert und Heranwachsende verhalten sich zur Kompensation oft risikoreich (Lohaus & Vierhaus, 2019). Konflikte zwischen ihnen und ihren Eltern nehmen zu, sie distanzieren sich und orientieren sich an Gleichaltrigen (vgl. auch 2.3.2) (Wicki, 2024). Es kommt zum Phänomen des Jugenddegozentrismus; Kinder dieser Altersgruppe wollen im Mittelpunkt stehen und das Gefühl haben, von anderen Personen beachtet zu werden. Auch nehmen negative Emotionen zu, das Selbstwertgefühl schwindet. Grundsätzlich ist die Identitätsentwicklung, nicht zuletzt stark beeinflusst durch den Medienkonsum, in dieser Phase prägend. Entscheidend für die Studie ist folgender Aspekt: Kinder dieses Alters sind grundsätzlich in der Lage, gegensätzliche Eigenschaften zu koordinieren, was Case und Griffin (1990) als bidimensionales Denken bezeichnen. So können sie beispielsweise geringe Leistungen in Mathematik als schlecht einordnen oder das Glückserleben beim Sport beschreiben. Auch werden positive und negative Emotionen miteinander verknüpft (Wicki, 2024) und der Vergleich mit anderen nimmt zu, wodurch sie sich selbst einschätzen und ein Selbstbild erstellen können (Oerter, 2008; Wicki, 2024). Dieser Aspekt bildet den Schwerpunkt der Studie und wird daher unter 2.6 erneut aufgegriffen.

2.3.2 Einflüsse auf das Interesse

Beim Blick auf die Heranwachsenden ist neben ihrem Entwicklungsstand (vgl. 2.3.1) und ihrem Interesse (vgl. 2.3.3) auch in Anlehnung an Hartinger und Fölling-Albers (2002) die Frage relevant, wodurch dieses Interesse angeregt wird. Denn, wie beschrieben, sind die Interessen von jungen Kindern noch breit gefächert sowie universell (Todt, 1978) und entwickeln sich erst im Lebensverlauf in einem mehrstufigen Transformationsprozess (Krapp, 1998a) zu individuellem Interesse (Hartinger & Fölling-Albers, 2002) (vgl. 2.2.4). Grundsätzlich beruht die Interessenentwicklung auf den psychologischen Bedürfnissen, wozu Kompetenzerfahrung, Selbstbestimmung sowie soziale Eingebundenheit zählen (Krapp, 2002a; Deci & Ryan, 2000). Dem sozialen Umfeld, also Eltern, Freunde, Schule, Lehrkräfte aber auch Medien, kommt dabei ein nicht zu vernachlässigender Stellenwert zu. Aus der Betrachtung dieser Aspekte werden im Folgenden Begründungen für den Erhebungskontext abgeleitet.

Die Beziehung zwischen Kind und Eltern ist für die (soziale) Entwicklung ausschlaggebend (Hess et al., 2022; Oerter, 2008). Erworbene Verhaltensmuster sind persistent und wirken sich auf anschließende Lebensabschnitte aus (Zimmer, 2020). Eltern fungieren als Vorbilder, eröffnen Kindern den Weg zu verschiedenen Handlungsmöglichkeiten und haben einen entscheidenden Einfluss auf ihre Interessen (Martin et al., 1991; Vogt et al., 2000). In der Untersuchung von Lichtblau und Werning (2012, S. 232) ist erkennbar, dass sich diese „durch besonders förderliche Umweltbedingungen speziell im Mikrosystem ‚Familie‘“, abhängig vom sozialen Kontext, entwickeln. Auch weisen die Autoren auf die Interaktion zwischen Kind und Eltern hinsichtlich des Interessengegenstands (vgl. 2.2.2.1) hin. Dies beschreiben sie unter Verwendung des Begriffs ‚Sustained Shared Thinkings‘ (Sylva et al., 2004) als „Anschauen, Lesen und Diskutieren von Bildern und Sachbüchern“ (Lichtblau & Werning, 2012, S. 232). Ähnliche Beobachtungen beschreiben Vogt und Wieder (1999), wobei die Interessen der Kinder durch die elterliche Unterstützung gefördert werden. Häufig versuchen sie ihre eigenen Interessen in den Kindern zu wecken, was jedoch keineswegs immer erfolgreich ist (Vogt & Wieder, 1999). Aus diesem Grund wird dem Wert- und Steuerungsbereich (vgl. 2.2.2.2) in der vorliegenden Forschungsarbeit Aufmerksamkeit geschenkt. Finanzielle Ressourcen (vgl. 2.3.1), wie zum Beispiel die Möglichkeit Vereinsmitgliedschaftsbeiträge zu entrichten, begünstigen zudem die Interessenentwicklung (Lichtblau & Werning, 2012).

Neben Eltern, von denen sich Heranwachsende im Alter von bis zu zehn Jahren sukzessiv lösen (Konrad & Schultheis, 2008), haben Freunde einen entscheidenden Einfluss auf die Interessenentwicklung (Vogt et al., 2000). In einer Gruppe gibt es bestimmte Regeln bei gleichzeitiger Akzeptanz des Individuums (Konrad & Schultheis, 2008). Kinder erschaffen sich eine eigene Lebenswelt mit individuellen Charakteristiken wie Sprache oder Frisur, wobei sie sich selbst entfalten (Krappmann & Oswald, 1995; Hurrelmann, 2006). Durch den Austausch wird das Sozialverhalten entwickelt und trägt zum Selbstkonzept Heranwachsender bei

(Oerter, 2008). Dies rührt vom Wissen einer Gruppenzugehörigkeit her, die für das Individuum emotionale Bedeutung hat. Ausgehend von Kontakten in Wohn- und Schulumgebung (Oerter, 2008) können Freundschaften unter anderem beim Besuch eines Sportvereins erweitert werden. Freundschaften unterliegen einem Wandel, wie Selman (1984) in seinem Stufenmodell zusammenfasst. Relevant für die Studie ist, dass Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren bereits eigene Interessen haben, sich aber auch auf andere Kinder einlassen und diese berücksichtigen (Konrad & Schultheis, 2008). Sie gehen mit Gleichaltrigen gemeinsamen Interessen nach und interagieren mit ihnen (Krappmann, 1998). In der Schule befinden sich Kinder in einem von Eltern losgelösten Umfeld. Schule und auch Lehrkräfte haben jedoch einen geringeren Einfluss auf die Interessenentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dies lässt sich bei Fölling-Albers (1995a) sowie in den Längsschnittuntersuchungen von Vogt et al. (2000) ebenso wie von Hössl (2006) nachweisen. Anzuführen ist die, allerdings bereits 1989 erhobene, Studie von Braungart und Jungkunz (1989), die den Einfluss von persönlichen und außerschulischen Erfahrungen auf das Interesse am Fach Kunst im Gymnasium untersuchten. Es wird ersichtlich, dass nur „ein sehr geringer Anteil der Varianz [...] auf schulische Faktoren zurückgeführt werden“ (Krapp, 1999a, S. 118) kann. Der Einfluss der Schule auf die Interessenentwicklung ist im Vergleich zur Familie geringer einzuschätzen; dennoch entwickeln viele Schülerinnen und Schüler ihre Interessen erst durch Erfahrungen, die sie in der Schule machen (Krapp, 1999a). Aufgrund der zunehmenden Betreuungszeiten und zunehmender Angebote, die durch die Schule ermöglicht und gefördert werden, zum Beispiel in Kooperation mit Sportvereinen, wie etwa Bamberger Grundschulen mit dem Sportverein Bamberger Baskets, stellt sich die Frage, wie Heranwachsende zu ihren Interessen kommen. Da keine aktuelle Studie gefunden wurde, wird der Frage in dieser Arbeit nachgegangen. Unterschiede liegen jedoch im Hinblick auf die Schulart vor. So haben Ganztagschulen (StEG-Konsortium, 2016), abhängig von der Qualität (StEG-Konsortium, 2010), ebenso reformorientierte Schulen (Oßwald, 1995) einen größeren Einfluss auf die Interessenentwicklung als Regelschulen im Halbtagsbetrieb. Die Ganztagschule trägt gerade bei Kindern aus ressourcenschwachen Elternhäusern zur Entwicklung bei und Eltern stehen dieser positiv gegenüber (Behr et al., 2007; Züchner, 2011). Der Untersuchung von Lichtblau und Werning (2012) ist darüber hinaus zu entnehmen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien von pädagogischen Einrichtungen profitieren. Zwar liegt der Fokus auf Kindergärten beziehungsweise dem Übergang auf die Grundschule, der Einfluss von Institutionen auf die Interessenentwicklung wird aber deutlich. Das schulische Fachinteresse ist jedoch meist nicht mit dem persönlichen, individuellen außerschulischen Sachinteresse der Kinder identisch (Krapp, 1992a). Da der Wechsel von der Grund- auf die weiterführende Schule einen wesentlichen Einfluss auf die Interessen hat (Schiefer et al., 2017; Vogt et al., 2000), wurden für die vorliegende

Untersuchung ausschließlich Kinder der Grundschule befragt. Auch die Befragten selbst nennen als Auslöser überwiegend Freunde oder Familie (Furtner-Kallmünzer, 2002; Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Mit Blick auf das sportliche Interesse (vgl. 2.5.4) haben überwiegend die Eltern Einfluss (Osai & Whiteman, 2017) und Vorbilder sind entscheidend (Wicker, 2020). Diese können aus familiären oder befreundeten Kreisen entstammen sowie aus dem Sport selbst (Anderson & Cavallaro, 2002). Gerade Spitzensportlerinnen und -sportler übernehmen für Heranwachsende eine bedeutsame Rolle (Haut, 2014), wenn auch sowohl von Seiten der Eltern als auch der Schule Bedenken gegen einen unreflektierten ‚Starkult‘ geäußert werden. Da dieser Aspekt nicht Gegenstand dieser Studie ist, wird hier lediglich auf weiterführende Literatur verwiesen (Segrave, 1993; Wicker, 2020).

2.3.3 Wofür interessieren sich Acht- bis Zehnjährige?

Damit die interessengeleitete außerschulische Tätigkeit in dieser Forschungsarbeit genauer spezifiziert werden kann, wird ausgehend von Kapitel 2.2.4 der Frage nachgegangen, wofür sich Kinder in diesem Alter interessieren. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der Leistungserbringung bezogen auf den Gegenstand beziehungsweise die Tätigkeit.

Die Interessen von Kindern dieser Altersgruppe liegen überwiegend im außerschulischen Bereich (Hartinger, 2005). Bezugnehmend auf Ergebnisse der Kindheit-Internet-Medien-Studie (KIM-Studie) von Feierabend et al. (2020) lässt sich schließen, dass sich 93 % der Probandinnen und Probanden im Alter zwischen sechs bis 13 Jahren für Freunde/Freundschaft interessieren, 72 % für Schule und 71 % für Handy/Smartphone. Auf Platz vier steht mit 68 % der Sport, gefolgt von Spielsachen, Musik sowie Internet/Laptop/Computer mit jeweils 65 %. Beim Blick auf die sehr interessierenden Themen ist erkennbar, dass Sport an dritter Stelle steht nach Freunde/Freundschaft und Handy/Smartphone (Feierabend et al., 2020). Festzuhalten ist ein Wandel im Interesse an bestimmten Bereichen. Mit zunehmendem Alter nehmen Film-/Fernsehstars, fremde Länder, Handy/Smartphone, Internet/Computer/Laptop, Computer-/Konsolen-/Online-spiele, Technik, Kleidung/Mode und Musik an Bedeutung zu, während beispielsweise Spielsachen und Tiere weniger wichtig werden (Feierabend et al., 2020). Auffallend ist, dass „das Interesse [...] am aktuellen Weltgeschehen um sechs Prozentpunkte angestiegen“ (Feierabend et al., 2020, S. 9) ist, zurückzuführen womöglich auf die damals aufkommende Corona-Pandemie. Zugleich ist eine Abnahme im Bereich Kino/Film vermutlich wegen des Lockdowns um fünf Prozentpunkte festzuhalten (Feierabend et al., 2020). Im Bereich der Freizeitaktivitäten geben 10 % an, jeden Tag und 55 % ein-/mehrmals pro Woche Sport zu treiben. Auch hier ist laut Feierabend et al. (2020) eine Reduktion mit dem Alter zu verzeichnen. Inwiefern die damalige Corona-Pandemie ausschlaggebend ist, bleibt offen. Während bei Sechs- bis Siebenjährigen das Spielen im Fokus steht, treten bei Zwölf- und Dreizehnjährigen sowohl Hausaufgaben als auch Lernen

in den Vordergrund. „Auch Tätigkeiten wie das Malen und Basteln (6–7 Jahre: 72 %, 12–13 Jahre: 27 %) oder Brettspiele (6–7 Jahre: 57 %, 12–13 Jahre: 22 %) verlieren mit steigendem Alter zunehmend an Bedeutung“ (Feierabend et al., 2020, S. 15). Ein Wandel der Freizeitaktivitäten ist für die Nutzung digitaler Medien im Altersverlauf zu verzeichnen. Das Computerspielen steigt von 36 % bei der jüngeren Alterskohorte auf 75 % bei den 13-Jährigen an, ähnliches ist bei der Nutzung des Handys zu verzeichnen. Hier liegt ein Anstieg von 27 % auf 96 % vor (Feierabend et al., 2020). Die Shell Jugendstudie (Shell Deutschland Holding, 2020) fokussiert ebenso Freizeitaktivitäten von Personen jedoch im Alter zwischen 12 und 25 Jahren, weshalb sie keine weitere Beachtung findet.

Anzumerken ist, dass die KIM-Studie mit Fokus auf Internet und Medien herangezogen wird. Die Antworten auf die Frage „An welchen Themen bist du interessiert?“ (Statista, 2019) beziehen sich auf Daten der KIM-Studie 2018. Die Ergebnisse zeigen, dass sich 39 % der 6- bis 13-jährigen sehr für Sport interessieren und 30 % für Sport interessieren. Gleiche Ergebnisse zeigen sich auch für Interesse am Handy und Smartphone. Davor werden Freunde und Freundschaft (63 % interessieren sich sehr, 30 % interessieren sich) genannt. Auf Platz vier steht Schule gefolgt von Internet/Computer/Laptop, Musik, Computer-/Konsolen-/Onlinespiele, Tiere und Spielsachen (Statista, 2019). Die vierte World Vision Kinderstudie mit Fokus auf 6- bis 11-jährige kommt zu ähnlichen Ergebnissen, wobei Sport bereits an zweiter Stelle (gesamt 53 %) nach Freundinnen und Freunde treffen (gesamt 54 %) angeführt wird (Andresen & Neumann, 2018). Internationale Literatur wird im Folgenden nicht herangezogen, da der Fokus auf der Situation in Deutschland liegt. Entwicklungen oder Verschiebungen werden gleichfalls nicht berücksichtigt, sondern der aktuelle Ist-Stand in Hinblick auf das außerschulische Interesse der hier im Fokus stehenden Altersgruppe der Acht- bis Zehnjährigen erhoben. Festzuhalten ist, dass das außerschulische Interesse am Sport groß ist (Fölling-Albers, 1995a). Auf diesem Bereich liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Studie (vgl. 2.5). Kinder erbringen im Rahmen ihres sportlichen Engagements Leistung (vgl. 2.5.3), sodass ein Vergleich mit dem schulischen Setting möglich wird.

2.3.4 Begründung für das außerschulische interessengeleitete Setting

Zur Begründung, weshalb in einer grundschulpädagogischen Studie der Blick auf das außerschulische Setting gerichtet wird, werden zunächst Argumente aus dem Sachunterricht beziehungsweise der Didaktik des Sachunterrichts angeführt. Bereits in der reformpädagogischen Bewegung Ende des 19. Jahrhunderts steht das Kind im Mittelpunkt (Dietrich, 1982; kritisch Oelkers, 2005). Dabei ist Kindgemäßheit insbesondere in der Heimatkunde präsent und wird zu einer zentralen didaktischen Kategorie (Fölling-Albers, 2022). Mit Beginn der Bildungsreform Ende der 60er Jahre rückt jedoch die Wissenschaftsorientierung in den Fokus. Auch hier kommt Mitte der 1970er Jahre Kritik auf, „[d]as Kind (als

Ganzes)“ (Fölling-Albers, 2022, S. 36) solle mehr Berücksichtigung erfahren. Ergänzt wird diese Sicht durch den Erwerb von Kompetenzen (Bos et al., 2003), sodass auf Basis der (vor-)schulischen Erfahrungen Heranwachsende die Welt besser verstehen und diese auch nutzen können (Fölling-Albers, 2022; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013; Hartinger & Giest, 2022). Auch bei Kahlert (2022) steht das Kind neben der Sache, also dem Unterrichtsgegenstand beziehungsweise -inhalt, sowie der Methode, im Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Dazu äußert er „[w]er Kindern im Sachunterricht bei der Erschließung ihrer Umwelt Hilfe leisten möchte, benötigt hinreichend zuverlässige Vorstellungen darüber, wie Kinder ihre Umwelt wahrnehmen, was sie davon wahrnehmen und welche Art von Schlüssen sie aus ihren Wahrnehmungen ziehen“ (Kahlert, 2022, S. 37). Dabei besteht nicht nur in der Sachunterrichtsdidaktik der Anspruch „vom Kind und seinen Bedürfnissen, Interessen und Wahrnehmungen auszugehen“ (Kahlert, 2022, S. 37). Dies bedeutet für die vorliegende Forschungsarbeit, dass Heranwachsende in ihrer gesamten Persönlichkeit betrachtet werden, die Erfahrungen in der Schule sowie in der Freizeit machen, die beide gleichermaßen für die Entwicklung von Bedeutung sind (vgl. Abbildung 1).

Auf Basis dieser Annahme ist für die Forschungsarbeit ein Blick in die Schul- und Kindheitsforschung relevant. Sowohl für die theoretische Einordnung und Begründung der Vorgehensweise als auch für die anschließende Diskussion (vgl. 5) werden grundlegende Aspekte beider Forschungsrichtungen aufgeführt. Diese haben sich in den 1970er bis 1980er Jahren eigenständig etabliert (Betz, 2022). Im Fokus stehen einerseits Schülerinnen und Schüler, andererseits Kinder, eine „zahlenmäßig große [...], aber vernachlässigte [...] Personengruppe“ (Betz, 2024, S. 62). Es kann von einer „Polarität der Konstruktion von [Schülerinnen und] Schüler und Kind“ (Fuhs, 2005, S. 165) gesprochen werden. Diese Debatte wird umfangreich in den Werken unter anderem von Breidenstein und Prenzel (2005), Panagiotopoulou und Brügelmann (2003) sowie bei Betz (2022) diskutiert. Während Helsper (2008), Panagiotopoulou und Brügelmann (2005), Prenzel und Thiel (2005) den Blick auf die Schulforschung richten, beschäftigen sich Fuhs (2005), Baacke (2018) und Maltzahn (2014) mit Kindheitsforschung. Zwischen beiden Richtungen herrschen gewisse Differenzen, gemeinsam sind ihnen aber Heranwachsende als Forschungsgegenstand (Breidenstein & Prenzel, 2005).

Die Kindheitsforschung, wie unter Kapitel 2.3.1 angesprochen, ist ein junges Forschungsgebiet, mit Veröffentlichungen ab den 1990er Jahren (Maltzahn, 2014). Sie richtet den Fokus auf die Perspektive der Kinder unter Berücksichtigung auf die „Gegenwärtigkeit und Eigenständigkeit von Kindheit“ (Breidenstein & Prenzel, 2005, S. 8). Vertreterinnen und Vertreter dieser Richtung distanzieren sich zum Teil von der Schulforschung (Preuss-Lausitz, 1990), denn ihrer Einschätzung nach liegen Widersprüche hinsichtlich der Sozialisation von Alltags- und Schulwelt vor. An dieser Stelle ist eine definitorische Klärungen von Kindheit

aufschlussreich. Fuhs (2005) zufolge wird Kindheit als gesellschaftliches Konstrukt der Lebenswelt verstanden, in der Kinder aufwachsen. Unter dieser Blickrichtung sind Schule und Schulforschung als originäre Kindheitsforschung zu verstehen (Fuhs, 2005). Obwohl viele Erkenntnisse über die heutige Kindheit im außerschulischen Bereich ohne Berücksichtigung der Schule gewonnen werden können, bleibt das Bild dennoch unvollständig. Denn nicht zuletzt aufgrund der Schulpflicht (vgl. 2.4.1) stellt Schule einen zentralen Mittelpunkt im Leben von Kindern und Jugendlichen dar und hat für deren Biografie (Fuhs, 2005) mit Blick auf grundlegende Bildung (Einsiedler, 2014; Lohrmann et al., 2022) (vgl. 2.4.1) eine kaum hoch genug einzuschätzende Bedeutung.

Das erklärte Ziel der Grundschulforschung, die sich seit über Jahrzehnte hinweg im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelt, liegt in der wissenschaftlichen Begründung und Verbesserung von Unterrichts- sowie Schulgestaltung (Breidenstein & Prengel, 2005). Auch die Erhebung von Leistungen und von persönlichen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler sind Forschungsgegenstand (Helsper, Werner, 2008). Schülerinnen und Schüler in staatlichen Schulen müssen Leistung erbringen (vgl. 2.4.2), sodass dies womöglich extrinsisch motiviert ist. Auch an nicht-staatlichen Schulen kann sich diesem Erfordernis heutzutage nicht entzogen werden, da am Schulende eine staatliche Abschlussprüfung steht. Die Grundschulforschung richtet zum Teil den Blick mit der Betrachtung der außerschulischen Lebenswelt auch auf die Kindheitsforschung (Fölling-Albers, 1995b; Prengel, 2003). Aufgrund des Wandels der Kindheit (vgl. 2.3.1) ist dieser Fokus für eine kindgerechte Schule relevant, auch unter dem Aspekt, wie Heranwachsende „die Schule selbst erfahren, verarbeiten oder konstruieren“ (Breidenstein & Prengel, 2005, S. 8). Somit ist ein Blick auf die Schule lohnend (du Bois-Reymond et al., 1994). Kindheitsforschung nimmt auch das schulische Lernen von Heranwachsenden in den Fokus, was darüber hinaus für die Schulforschung von Bedeutung sein kann. Weiter führt Fuhs (2005, S. 172) in der Argumentation aus, dass „auch das Kindsein, die Praxen der Kinder und die subjektive Wahrnehmung der kindlichen Lebenswelt durch die Kinder [...] im Kontext der Schule untersucht werden“ sollten.

Es zeigt sich, dass beide Forschungsrichtungen sich gegenseitig von Nutzen sein können (Fuhs, 2005), die Forderung nach einer Verknüpfung beider Seiten liegt also nahe (Panagiotopoulou & Brügelmann, 2003). Dies wird 1994 auf der ersten Tagung zur Kindheits- und Grundschulforschung deutlich (Behnken & Graumann, 1995). Die Tagung zur Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 2002 wurde mit dem Ziel ausgerichtet, „zwei Forschungstraditionen, die sich viel zu sagen haben, sich im akademischen Alltag aber nur selten begegnen, ins Gespräch zu bringen“ (Panagiotopoulou & Brügelmann, 2003, S. 12). Dieses Ziel wird bis 2005 kontinuierlich verfolgt (Breidenstein & Prengel, 2005). Mit der Ver-

öffentlichung des Jahrbuchs Grundschulforschung 2024 wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung in diesem Bereich dann wieder systematisch dokumentiert (Betz, 2024).

Für Heranwachsende selbst spielt „die außerschulische Lebenswelt auch in der Schule eine große Rolle, und umgekehrt kommt der Schule für die Kinder in ihrer Freizeit eine große Bedeutung zu“ (Fuhs, 2005, S. 172). Erleben Kinder und Jugendliche die Schule beispielsweise negativ, so bieten ihnen Freizeitaktivitäten Möglichkeiten des Rückzugs (Fuhs, 2005). Die Differenzen beider Forschungsrichtungen lösen sich auf, sofern Kindheitsforschung nicht vom schulischen Kontext getrennt gesehen wird, sondern als Teil einer Generationszugehörigkeit (Fuhs, 2005; Honig, 1999). In Hinblick auf die Entwicklung von Interessen machen Heranwachsende sowohl in der Schule als auch in der Freizeit Erfahrungen (vgl. 2.3.2; Hartinger und Fölling-Albers, 2002). Im aktuellen Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik werden in einem Artikel Kindheit und Grundschule gemeinsam betrachtet (Heinzel, 2024) und es wird das Desiderat formuliert, „wie Erkenntnisse über sich wandelnde Lebenswelten von Kindern in der Grundschule aufgenommen und verarbeitet werden“ (Heinzel, 2024, S. 182). Dazu versucht die vorliegende Studie einen Betrag zu leisten.

Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern (Bennewitz et al., 2022; Zinnecker, 2000) sowie Kindern (Betz, 2024; Zeiher et al., 1996) findet in der Forschung eher wenig Beachtung; Betz et al. (2017) sprechen hier von einem Forschungsdesiderat. Beispielsweise wird auch die aktuelle Debatte um die Ganztagschule überwiegend aus der Erwachsenenperspektive geführt (Betz, 2023). Der Zusammenhang beider Blickrichtungen ist für die Forschungsarbeit jedoch relevant und wird wie folgt begründet: Grundschule und außerschulische Lebenswelten der Heranwachsenden stehen gemeinsam seit den 1980 Jahren in der Diskussion, sodass diese beiden Bereiche nicht getrennt, sondern vielmehr als eine „partnerschaftliche Kooperation“ (Fuhs & Brand, 2014, S. 117) betrachtet werden müssen. Richtet die grundschulpädagogische Forschung ihren Blick auf den außerschulischen Lebensraum, so bietet dies, unter Berücksichtigung der sich verändernden Kindheit (vgl. 2.3.1), „eine Quelle für die Weiterentwicklung schulpädagogischer Konzepte, die die Lebenswelt der Kinder als den Ausgangspunkt von Bildung und Lernen im Kindesalter verstehen“ (Flügel et al., 2024, S. 17 f.). Den genannten Autorinnen und Autoren zufolge ist die Sichtweise auf die Heranwachsenden in ihrem außerschulischen Umfeld aus grundschulpädagogischer Sicht notwendig. In den letzten Jahren wird zunehmend disziplinübergreifend erforscht und pädagogisch bearbeitet, wie unterschiedliche kindliche Lebensräume und -orte sich gegenseitig beeinflussen und zur Entstehung vielfältiger Kindheiten beitragen, insbesondere im Kontext von sozialer Ungleichheit, Bildungsbenachteiligung und Heterogenität (Flügel et al., 2024). Durch die Öffnung der Schule in Richtung der unterschiedlichsten, nicht mit den Curricula in direktem Zusammenhang stehenden Angebote, ergeben sich in vielerlei Hinsicht Kooperationen mit Externen, wie beispielsweise mit Sportvereinen. Diese

Orientierung an der Lebenswelt der Kinder hat in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen (Fuhs & Brand, 2014). Durch die Entscholarisierung der Schule und Scholarisierung der Freizeit wird die Institution Schule vor neue Herausforderungen gestellt, wie Fölling-Albers bereits im Jahr 2000 (auch Rathmann et al., 2024) aufzeigt. „So wie Schule zu einem zentralen Lebensbereich für Kinder auch im Hinblick auf außerschulische Aktivitäten und (Freundschafts-)Beziehungen geworden ist, finden in außerschulischen Lebensbereichen wichtige Bildungsprozesse statt, die erheblichen Einfluss auf die Bildungschancen von Heranwachsenden haben“ (Fuhs & Brand, 2014, S. 117). Außerschulische bildungsrelevante Aspekte sind neben der Familie (Büchner & Brake, 2006) Institutionen wie Sportvereine oder Medien (Fölling-Albers, 2024; Fuhs & Brand, 2014). Kindheit ist also nicht nur an die Familie und das persönliche Lebensumwelt und an die Schule gebunden, sondern auch an Spiel- und Sportplätze, Vereine, Kinder- und Jugendgruppen unterschiedlichster Art und vieles mehr (Flügel et al., 2024). In der Ausübung der Freizeitaktivitäten steht der Spaß im Fokus und Heranwachsende sind durchaus bereit Anstrengungen auf sich zu nehmen, um ihren Interessen nachzugehen und Leistung auf den unterschiedlichsten Gebieten erbringen zu können. Spaß und Leistung ergänzen einander (Furtner-Kallmünzer, 2002; Züchner & Arnoldt, 2011) und es liegt eher eine intrinsische Motivation vor, sich mit dem Interessengegenstand auseinanderzusetzen.

Rauschenbach (2009) spricht von einer Kooperation zwischen den verschiedenen Bereichen und ergänzt damit den Aspekt von Fthenakis (2006), Bildung und Erziehung auch außerhalb der Schule zu denken. Die Autoren Fuhs und Brand (2014) nehmen Bezug auf die Bildungsdebatte nach PISA, da nach dem ‚Pisa-Schock‘ eine Diskussion in Hinblick auf außerschulische Bildungsorte entstanden ist. Letztere sind im Sinne gelingender Bildung bedeutend (Fuhs & Brand, 2014), wohingegen auf die Schule nur ein gewisser Teil der Leistungsvarianz zurückzuführen ist, wie dem Beitrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) zu entnehmen ist. Demzufolge kennzeichnet das Zusammenspiel zwischen Schule und externen Institutionen das schulische Bildungsverständnis (Fuhs, 2005). Zudem hat die „Institutionalisierung über die Schule hinaus in den vergangenen Jahrzehnten in erheblichem Maße zugenommen“ (Fölling-Albers, 2024, S. 253). Auch Rathmann et al. (2024) richten den Blick in ihrem Buch „Kindheit heute“ sowohl auf die schulische als auch auf die freizeitorientierte Seite und Fölling-Albers (2024) neben der Institution Schule auf außerschulische Einrichtungen. Denn, so ihre Begründung, diese Institutionen übernehmen neben dem Bildungs- auch einen Erziehungs- und Betreuungsauftrag, worauf „die Struktur der arbeitsteiligen Gesellschaft“ (Fölling-Albers, 2024, S. 258) basiert. Die vorliegende Studie knüpft hier an und rückt beide Settings in den Mittelpunkt, wobei das außerschulische Setting mit dem Nachgehen von Interessen (vgl. 2.4.4) spezifiziert wird.

2.3.5 Zusammenfassung und Ableitung

Die im Mittelpunkt dieser Studie stehenden Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren, Kinder also, die die dritte und vierte Klasse der Grundschule besuchen, stehen am Beginn der Pubertät und können ihre Leistung durch bidimensionales Denken (Case & Griffin, 1990) einordnen, durch den Vergleich mit anderen sich selbst einschätzen sowie ein Selbstbild erstellen (Oerter, 2008; Wicki, 2024). Sie lösen sich zunehmend von ihren Eltern, die für die Interessenentwicklung prägend sind (Konrad & Schultheis, 2008), hin zu Gleichaltrigen (Vogt et al., 2000). Im Vergleich zur Schule übernehmen diese Sozialisationsinstanzen einen größeren Einfluss auf die Entwicklung von Interesse (Hössl, 2006; Vogt et al., 2000), ausgenommen Ganztagschulen (StEG-Konsortium, 2016) und reformorientierte Schulen (Oßwald, 1995). Auch der Übergang auf die Sekundarschule ist entscheidend (Schiefer et al., 2017; Vogt et al., 2000). Für eine Vergleichbarkeit werden daher ausschließlich Kinder, die bayerische Regelschulen im Halbtagsbetrieb besuchen, in den Blick genommen und die Frage nach dem Interessenauslöser gestellt. Sport liegt, bezogen auf die KIM-Studie von Feierabend et al. (2020), an Platz vier nach Freundinnen und Freunden, Schule sowie Handy, gefolgt von Spielsachen und Musik. Vor der Folie der Interessenmerkmale (vgl. 2.2.2.2) sowie der Leistungserbringung (vgl. 2.5.3) wird Sport als interessengeleitetes außerschulisches Interesse herangezogen und unter 2.5 spezifiziert. Dies wird aus schulischer Sicht mit dem Sachunterricht begründet, wobei Kahler (2022) Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit betrachtet. Denn die Erfahrungen, die sie in der Schule sowie Freizeit machen, sind für ihre Entwicklung prägend. Von Bedeutung ist der Aspekt der Leistungserbringung. Dieser muss in der Schule erfolgen (vgl. 2.4.2) und ist somit womöglich extrinsisch, im außerschulischen Bereich, wo persönliche Interessen verfolgt werden, eher intrinsisch motiviert. Eine Gegenüberstellung des schulischen und des außerschulischen Settings verspricht daher aufschlussreiche Hinweise und wird in dieser Studie ermittelt.

2.4 Acht- bis zehnjährige Kinder im schulischen Setting

Seit 1919 bildet die Grundschule die erste gemeinsame schulische Einrichtung für alle schulpflichtigen Kinder (Fölling-Albers, 2022). Da auf diesem Setting der Fokus der vorliegenden Studie liegt, wird die zentrale Aufgabe der Grundschule im Folgenden umrissen (vgl. 2.4.1). Leistung als leitende Kategorie (Ricken, 2018) wird anschließend an die allgemeinen Begriffsklärung (vgl. 2.1.2) spezifiziert (vgl. 2.4.2). Die Bedeutung von Interessen im schulischen Setting wird angefügt (vgl. 2.4.3), um dann den außerschulischen Interessensbereich zu erläutern. Dies mündet in die Zusammenfassung sowie die Ableitung für die Studie (vgl. 2.4.4).

2.4.1 Charakterisierung der Grundschule

Genuine Aufgabe der Grundschule als erste gemeinsame Schule für alle (Klucznik et al., 2014) ist die Vermittlung grundlegender Bildung (Einsiedler, 2014; Lohrmann et al., 2022). Diese gilt als Zusammenspiel von fachlichen und überfachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten auf der einen und Lerntechniken auf der anderen Seite (Lohrmann et al., 2022). Andererseits umfasst sie die Persönlichkeitsentwicklung (Lohrmann et al., 2022), die für die Lebenspraxis von zentraler Bedeutung ist (Rehle et al., 2018). Umgesetzt wird dies in verschiedenen Fächern (Jung, 2021), wobei sich die Grundschule durch „spezifische institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen sowie pädagogische Konzepte“ (Lohrmann et al., 2022, S. 8) wie das Klassenleitungsprinzip auszeichnet.

Im Jahr 2022 lag die Zahl der in Deutschland beschulten Grundschülerinnen und -schüler bei rund 3,02 Millionen (Statista, 2025). Aufgrund vielfältiger interner und externer Faktoren wie Alter, Geschlecht, Vorerfahrungen, Sprache, Religion, Kultur, sozialer Hintergrund, individuelle Lernvoraussetzungen und Leistungsdispositionen sowie Interessen (Trautmann & Wischer, 2011; Rossbach & Wellenreuther, 2002) unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler. Seit dem „PISA-Schock 2001“ erlangt diese Heterogenität der Schüler-/innenschaft in Deutschland neue Aufmerksamkeit und ist seitdem im Bereich der schulischen und unterrichtlichen Realität ein zentraler Begriff (Wenning, 2007). Jahrgangsgemischte Klassen (Götz & Krenig, 2014), Kinder mit Migrationshintergrund (Vock & Gronostaj, 2017) sowie die Umsetzung des Anspruchs auf Inklusion (Graumann, 2014) verstärken die Heterogenität. Die UN-Behindertenrechtskonvention formuliert das Ziel, Inklusion in deutschen Schulen zu fördern. Aus bildungsadministrativer Sicht bedeutet dies im engeren Sinn, dass Heranwachsende mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in den Grundschulen unterrichtet werden (Groh, 2023; Lütje-Klose et al., 2018). Die erziehungswissenschaftliche Sicht im Hinblick auf Menschenrechte versteht unter einem weiter gefassten Inklusionsbegriff das Recht auf Bildung aller Personen (Lütje-Klose, 2018; Lütje-Klose et al., 2018) auch im Sinne der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1995, 2019). Gemäß dem Grundsatzpapier der Kultusministerkonferenz (KMK) (2009, S. 2) ist „es Aufgabe des Bildungswesens [...], allen Kindern und Jugendlichen eine ihrem intellektuellen Vermögen und ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln“. Im Bereich der grundlegenden Bildung liegt der Fokus auf der Entwicklung eines jeden Individuums (Lohrmann et al., 2022). Dabei muss an die Stärken und Leistungspotenziale der Lernenden angeknüpft werden (Helmke, 2017). Dieses Qualitätsmerkmal bedeutet Chancengleichheit und Entfaltung der eigenen Potenziale im Sinne des Grundrechts auf Bildung (Reintjes et al., 2019).

Der Bildungsauftrag der Grundschule umfasst neben dem Erwerb von Wissen und Verstehen sowie dem Anbahnen von Wertorientierung auch die Interessenentwicklung (Einsiedler, 2005). Aus den Prinzipien der Demokratie lässt sich das Recht auf freie Entfaltung auch für die Grundschule ableiten (Einsiedler, 2014;

Prengel, 2005). Denn alle Menschen haben ein eigenes Potenzial sowie Interessen, die es zu entdecken und zu fördern gilt. Diese sind für die Selbstverwirklichung (Eder, 2012b), Selbstwirksamkeit, Zielsetzung (Lipstein & Renninger, 2006; Hidi & Renninger, 2006) sowie Selbstregulation (Lipstein & Renninger, 2006) eines jeden Individuums bedeutend. Bereits vor vier Jahrzehnten hat Hans Schiefele (1981) dies als Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung (Schiefele, 1981) bezeichnet, die zu Schulbeginn noch recht labil und offen ist (Einsiedler, 2014). Letztere gilt es zu stärken. Persönlichkeitsentwicklung als Teil grundlegender Bildung ist von freiheitlich-demokratischen Wertvorstellungen wie Respekt sowie von Toleranz geprägt (Lohrmann et al., 2022) und umfasst sowohl personale, emotionale als auch soziale Kompetenzen (Frank & Martschinke, 2012). Mit Blick auf Interessen bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen ist, sich individuelle Themen dem eigenen Lern-tempo entsprechend anzueignen (Rademacher, 2017). Inwiefern dies Beachtung findet, wird unter Kapitel 2.4.3 angeführt.

Spätestens bei Schuleintritt werden die Schülerinnen und Schüler mit dem Aspekt der Leistung konfrontiert (Itschert, 2018; Paradies et al., 2014). Sie müssen Leistung erbringen und werden bewertet (Itschert, 2018; Paradies et al., 2014). Dies ist im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) (Art. 52 BayEUG (2020)) (vgl. 2.4.2) festgehalten. Aufgabe im Rahmen des pädagogischen Förderprinzips ist dabei, Leistungsbewusstsein, -fähigkeit und -bereitschaft der Heranwachsenden zu wecken (Schorch, 2007) und (Selbst-)Kritikfähigkeit (Paradies et al., 2014) zu fördern. Diesbezüglich nehmen Lernende ihre Stärken und Schwächen auch im sozialen Vergleich wahr (Beelmann, 2019) und ordnen sich mittels Noten ein. Die Selbsteinschätzung, insbesondere das Selbstkonzept (vgl. 2.6.1) der eigenen Fähigkeiten als personale Kompetenz, sollte im pädagogischen Kontext positiv geprägt sein. Dies gilt als entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Entwicklung (Meyer & Elting, 2022; Rathmann et al., 2024). Kinder schätzen ihre schulischen Fähigkeiten recht hoch ein, was auf ein positives allgemeines Fähigkeitsselbstkonzept hindeutet (Rauer & Schuck, 2003, 2004). Dazu werden nachfolgend Studien angeführt, bei denen es sich jedoch um eine Momentaufnahme handelt, in einer vorhergehenden oder auch späteren Studie können die Ergebnisse anders ausfallen. Bezogen auf Schulfächer ist die Einschätzung der Fähigkeiten zu Schulbeginn positiv (Greb et al., 2011), was in der IGLU-Studie (2016) (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) anhand des Leseselbstkonzepts am Ende der Grundschulzeit bestätigt wird: „Fast drei Viertel der Schülerinnen und Schüler verfügen über ein hohes, nur 5 Prozent über ein niedriges Selbstkonzept“ (Bos et al., 2017, S. 17). Ähnliche Ergebnisse für das Fach Deutsch am Ende der vierten Klasse sind dem IQB-Bildungstrend (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) zu entnehmen (Stanat et al., 2017) und für das mathematische sowie naturwissenschaftliche Selbstkonzept der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) 2019 (Schwippert et al., 2020). Jedoch halten Meyer und

Elting (2022, S. 18) im Vergleich zu vorherigen Erhebungen für das mittlere Selbstkonzept fest, dass dies „sowohl in Mathematik als auch im Sachunterricht niedriger ausgeprägt [ist], und es finden sich weniger Kinder mit hoher Selbsteinschätzung“ (Meyer & Elting, 2022, S. 18). Somit ist die Förderung in diesen Fächern weniger gut gelungen als im Fach Deutsch (Meyer & Elting, 2022). Mit Blick auf Forschungsergebnisse (zusammengefasst aus Martschinke et al., 2014) kann festgehalten werden, dass das Selbstkonzept im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach steht und eine Steigerung oder Abnahme erfolgt. Grundsätzlich sinkt das Selbstkonzept im Verlauf der Grundschulzeit; durch einen gut gestalteten Unterricht kann dieser Entwicklung jedoch entgegengewirkt werden (Meyer & Elting, 2022). Grundschulkinder zeigen im Allgemeinen ein hohes Maß an emotionalen, sozialen und persönlichen Kompetenzen. Eine positive Persönlichkeitsentwicklung findet gleichwohl nicht automatisch statt, sondern bedarf eines qualitativ hochwertigen Unterrichts (Meyer & Elting, 2022), geprägt von den Basisdimensionen kognitiver Aktivierung, konstruktiver Unterstützung sowie Klassenführung (Trautwein et al., 2018). Hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung ist der Umgang mit Leistungsergebnissen, also mit Erfolgen und Niederlagen von Bedeutung. Dieser individuelle Umgang mit unterschiedlichen Leistungsergebnissen steht im Fokus der vorliegenden Studie.

2.4.2 Leistung in der Grundschule

Das schulische Leistungsprinzip in seiner modernen Ausprägung ist im Zusammenhang mit der Demokratisierung und Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert entstanden (Furck, 1975; Nipkow, 1978; Sacher, 2014b; Rehle et al., 2018), da moderne Industriegesellschaften eines funktionalen und zweckrationalen Verteilungsprinzips bedürfen. Ziel war und ist es, sich durch Leistung den eigenen Weg zu bahnen (Sacher, 2014a). Seitdem spielt dies im alltäglichen Leben eine entscheidende Rolle und die Schule geht mit Pflichten, Anstrengungen sowie Mühen einher (Ahrbeck, 2004). Durch die Vielzahl an Definitionen (Nerowski, 2018a) ist für die vorliegende Studie eine spezifische Begriffsbestimmung erforderlich (vgl. 2.4.2.1). Davon ausgehend werden Gedanken zu Leistung in der Grundschule aufgezeigt (vgl. 2.4.2.2) und Determinanten für das Erbringen von Leistung beleuchtet (vgl. 2.4.2.3).

2.4.2.1 Schulleistung

Schulische Leistung definiert Klafki (1989, S. 983) als „Ergebnis oder Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen (einschließlich kognitiver Lernakte) [...], die mit Anstrengung verbunden sind, für die Gütemaßstäbe gesetzt sind oder von den betreffenden Subjekten selbst gesetzt werden und die demzufolge beurteilt werden“. Die Ausübung einer Tätigkeit ist zielgerichtet und erfordert eine gewisse Anstrengung sowie Selbstdisziplin. Es ist Ausdruck des Könnens und des Grads, in dem die Person in der Lage ist, den gestellten Anforderungen zu entsprechen

(Sacher, 2014b). Dabei kann die Anstrengung unter Einsatz von Motivation sowohl geistiger als auch körperlicher Art sein und ist prozess- sowie produktorientiert (Paradies et al., 2014). Schülerinnen und Schüler erbringen in der Institution Schule Leistung; letztere umfasst Lernprozesse und -ergebnisse (Ingenkamp & Lissmann, 2008; Weinert, 2014). Eine einheitliche Definition, was unter qualitvoller Leistung zu verstehen ist, liegt nicht vor; gleichwohl wird sie mittels Noten konkretisiert. Diese sind hinsichtlich der testtheoretischen Gütekriterien aufgrund ihrer mangelnden Subjektivität und der Abhängigkeit von der Lehrkraft kritisch zu betrachten (Marx, 2020; Sacher, 2014a; Birkel & Tarnai, 2018; Ziegenspeck, 1999). Dennoch werden Noten im bayerischen – ebenso wie im gesamten bundesdeutschen – staatlichen Schulsystem herangezogen (Art. 52 BayEUG), um die individuellen schulischen Leistungen eines Kindes abzubilden (vgl. 2.4.2.2). Da Leistung als „Ergebnis oder Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen“ (Klafki, 1989, S. 983) definiert wird, kann jede Handlung eine Leistung sein. Sie umfasst also weit mehr als nur benotete Produkte (Nerowski, 2018a) und schließt auch kreative und offene Lernprozesse ein, die über fachliche Inhalte hinausgehen (Bohl, 2012; Winter, 2012). Ob eine Handlung als ‚Leistung‘ gilt, hängt von der schulischen Praxis ab, die entscheidet, was evaluativ beurteilt wird, obwohl grundsätzlich jede Handlung dieses Potenzial besitzen kann (Nerowski, 2018a).

Lehrkräfte erheben beziehungsweise erfassen die Leistung der Schülerinnen und Schüler in verschiedener Form und bewerten diese anschließend. Das Erheben beziehungsweise Erfassen sowie Bewerten werden im Folgenden in ihren Grundzügen dargelegt, um Beschreibungen und Erklärungsmuster der Befragten im methodischen Teil der Studie nachvollziehen und anschließend diskutieren zu können. Im ersten Schritt werden Leistungen wertfrei erfasst beziehungsweise erhoben, um Informationen über den aktuellen Lernstand, -fortschritt sowie die Fähigkeiten der Kinder zu erhalten. Dazu liegen verschiedene Prüfverfahren vor (Artikel 52 BayEUG): schriftlich, in Form von Leistungsnachweisen; mündlich, in Form von Referaten/Präsentationen/Abfragen; praktisch, im Fach Sport beispielsweise, in Form von Technikdemonstration (Zumhasch, 2014). Ebenso zu nennen sind alternative Erhebungsformen wie Leporello, Lapbook oder Portfolio (Bee, 2022; z. B. Bohl, 2009; Paradies et al., 2005, 2014). Die jeweilige Entscheidung für eine Form obliegt der Lehrkraft (Faber & Billmann-Mahecha, 2010). Entsprechende Vor- und Nachteile werden an dieser Stelle nicht ausgearbeitet (hierzu vgl. z. B. Bohl, 2009; Haag & Götz, 2024; Sacher, 2014b), da es in der Studie um die jeweilige Beschreibung sowie den jeweiligen Umgang mit den Ergebnissen geht, die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Formen erbracht haben. Die Leistungserhebung kann zu einem bestimmten Zeitpunkt, summatives Assessment/produktorientiert, oder innerhalb eines bestimmten Zeitraumes, formatives Assessment/prozessorientiert, erfolgen (Köller, 2008; Maier, 2015; Woolfolk, 2014; Ziegenspeck, 1999).

Die Leistungsbewertung und -beurteilung stellt den zweiten Schritt dar, wobei Leistung „durch ihre Bewertung überhaupt erst als Leistung hervorgebracht“ (Schäfer, 2015, S. 27) wird. Dabei wird diese in Beziehung zu einer Bezugsnorm gesetzt und ihr ein Wert zugeordnet, der eine Bedeutung repräsentiert. Heckhausen (1974) versteht unter der Bezugsnorm den Vergleich eines Resultats mit einem Standard. Furck (1975) beschreibt subjektive (am Kind selbst), intersubjektive (Kind zur Bezugsgruppe) sowie objektive (Kind zum Lerngegenstand) Relationen, auch bezeichnet als kriteriale, soziale sowie individuelle Bezugsnormen (z. B. Edelsbrunner et al., 2021; Sacher, 2014b; Zumhasch, 2014; Rheinberg & Fries, 2018). Während die kriteriale Bezugsnorm die Leistung auf zuvor festgelegten Kriterien fokussiert, vergleicht die soziale die Leistung eines Heranwachsenden mit einer Referenzgruppe, also in der Regel der Klasse (Zumhasch, 2014). Hinzu kommt die individuelle Bezugsnorm, welche die Veränderung über einen bestimmten Zeitraum ins Visier nimmt (Zumhasch, 2014). Alle drei Normen weisen Vor- und Nachteile auf (z. B. Edelsbrunner et al., 2021; Sacher, 2014b) und unterliegen Beurteilungsfehlern (z. B. Paradies et al., 2014; Sacher, 2014b). Auch darauf wird hier nicht weiter eingegangen, da es um die Beschreibung und den Umgang mit Leistungsergebnissen aus Schülerinnen- und Schülersicht sowie um Begründungen für entsprechende Resultate geht. Die erhobenen Leistungen werden in Bayern ab dem zweiten Halbjahr der zweiten Klasse (§10 Abs. 3 Satz 1 GrSO) durch die Lehrkraft mit Noten (Art. 52 BayEUG) (ausgenommen das Fach Englisch (§15 Abs. 2 Satz 3 GrSO)) bewertet und gelten als Maßzahl (Fingerhut & Langfeldt, 1978). Dabei trifft die jeweilige Schule beziehungsweise Lehrkraft, unter schulrechtlichen Vorgaben, die Entscheidung, welche Informationen bei der Benotung herangezogen und in welchem Maßstab bewertet wird (Faber & Billmann-Mahecha, 2010). Periodisch erhobene und bewertete Leistungen werden entsprechend gewichtet und im Halbjahres- oder Jahreszeugnis zusammengefasst (Leistungsbeurteilung) (§15 GrSO). Ein dokumentiertes Lern-Entwicklungsgespräch kann diese Zeugnisse bis einschließlich der dritten Klasse ersetzen (§15 Abs. 7 GrSO). Das Übertrittszeugnis in der vierten Klasse ist für die weiterführende Schullaufbahn, insbesondere im hier im Fokus stehenden Freistaat Bayern, von großer Bedeutung (§6 GrSO).

Die Begriffe Bewertung und Beurteilung werden in der Literatur teilweise voneinander differenziert betrachtet (z. B. Bürgermeister, 2014) oder synonym verwendet (z. B. Elsässer, 2018). In der eigenen Studie wird ersteres bevorzugt. Denn es wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler einerseits von einzelnen Noten andererseits von Zeugnisnoten berichten.

2.4.2.2 Gedanken zu Leistung

Die Frage nach der Notwendigkeit, dass Kinder in der Schule Leistung erbringen, ist von grundlegender Bedeutung für die pädagogische Diskussion und die Gestaltung von Bildungseinrichtungen. Schule ist nicht nur ein Ort, an dem Wissen erworben wird, sondern auch eine Institution, welche die persönliche, soziale

und intellektuelle Entwicklung von Kindern maßgeblich beeinflusst. Dazu zählt auch das Erbringen von Leistung und der entsprechende Umgang mit den Leistungsergebnissen. Von vielen Seiten wird Kritik geäußert, Leistung als Maßstab für Bildungsgerechtigkeit sei nicht angemessen (Stojanov, 2013), sei problematisch (Heid, 2012; Stojanov, 2015) und Noten seien nicht aussagekräftig (z. B. Marx, 2020; Sacher, 2014a; Birkel & Tarnai, 2018; Brügelmann, 2014). An dieser Stelle wird der Diskurs nicht weitergeführt, sondern auf die genannte Literatur und die Arbeit von Nerowski (2018b) mit entsprechenden kritischen Auseinandersetzungen von Berkemeyer (2018) und Tenorth (2020) verwiesen. Begründet durch die Relevanz von Leistung (vgl. 2.1.1) werden Noten im schulischen Setting aber diverse Funktionen zugeschrieben, wie beispielsweise Selektions-, Sozialisations- und Legitimationsfunktion, Kontrolle und Prognose, Information, Rückmeldung/Lerndiagnose und -beratung sowie Disziplinierung (Sacher, 2014b). Für die vorliegende Arbeit ist die Informations- beziehungsweise Rückmeldefunktion relevant, auch wenn Noten grundsätzlich wenig informativ sind. Durch Noten soll sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch ihren Erziehungsberechtigten Auskunft über den aktuellen Lernstand sowie -fortschritt (Paradies et al., 2014; Sacher, 2014b) gegeben werden. Darüber hinaus ermöglichen sie eine Einordnung der individuellen Leistungen im Klassenverband und werden als Rückmeldung darüber verwendet, inwieweit die schulischen Anforderungen erfüllt sind und ob das bisherige Lernverhalten als angemessen einzuschätzen ist (Sacher, 2014b). Auch der Studie von Seitz et al. (2024) ist zu entnehmen, dass Noten den Schülerinnen und Schülern eine direkte Rückmeldung über die Lernfähigkeit geben. Sie sind für Heranwachsende von Bedeutung, da sie nicht nur Anerkennung und Belohnung darstellen (vgl. 2.1.1) (Büchner & Krüger, 1996; Heckhausen, 1974), sondern auch Grundlage für die Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe oder den Übertritt auf die weiterführende Schule bilden (Meyer & Faust, 2024). So erwecken Noten den Anschein, für den Schulerfolg (Bos et al., 2004; Schrader & Helmke, 2014), das Erreichen eines Schulabschlusses und den Zugang zu Ausbildung oder Studium (Sacher, 2014b) entscheidend zu sein. Determinanten wie Prüfungsangst sind dabei nicht zu vernachlässigen (vgl. 2.4.2.3).

Eine Handlung kann sowohl gelingen als auch misslingen (Heckhausen, 1974; Heckhausen & Heckhausen, 2010). Durch die Bewertung wird das Resultat anhand bestimmter Maßstäbe in einem Bereich zwischen gut und schlecht beziehungsweise positiv und negativ eingeordnet (Nerowski, 2018a; Luhmann, 2002). Somit setzt der Leistungsbegriff „zwar eine Bewertung voraus, lässt aber offen, von welcher Person die Bewertung stammt“ (Nerowski, 2018a, S. 244). Nerowski (2018a, S. 244) weist darauf hin, dass „nicht alle bewertenden Personen einem identischen Handlungsergebnis die gleiche Güte (z. B. in Form der gleichen Note) zuschreiben“. Die Qualität einer Handlung ist keine inhärente Eigenschaft, sondern das Ergebnis einer wertenden Beurteilung, basierend auf externen Bewertungskriterien (Heid, 2000). Somit können Personen ein und dasselbe Ergebnis

unterschiedlich bewerten (Fremd- als auch Selbstbewertung (Sacher, 2009, 2014a)). Dabei konzentriert sich die Literatur überwiegend auf die Sichtweise der Lehrenden (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992; Bonanati, 2018; Deakin Crick, 2010; Grittner, 2009; Imperio & Seitz, 2023). Thematisiert werden Leistungserhebung, -bewertung und -beurteilung (vgl. 2.4.2.1), oder welche Fehlerquellen bei der Bewertung aufkommen können (Paradies et al., 2014; Sacher, 2014b, 2014a; ISB, 2017; Faust-Siehl & Schweitzer, 1992). Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler wurde in der älteren Forschung, mit Ausnahme von Schüller (1979), nur vereinzelt berücksichtigt. Nach Faust-Siehl und Schweitzer (1992) wurde nur unzureichend untersucht, wie Kinder Schulleistungen sowie deren Entstehung und Bewertung wahrnehmen. Auch Krampen und Mory (1982) vermerken, dass der Umgang mit schlechten Noten und entsprechende Bewältigungsstrategien von Kindern nur begrenzt Beachtung fanden. Diese bereits vor über 40 Jahren benannte Forschungslücke wird auch in neuerer Forschungsliteratur als solche benannt (Bonanati, 2018; Deakin Crick, 2010; Grittner, 2009; Imperio & Seitz, 2023). Die Sicht der Schülerinnen und Schüler ist aber von hoher Relevanz und könnte dazu beitragen, dass „Fehleinschätzungen vermieden und in Teilbereichen weitere Erklärungen erreicht werden“ (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992, S. 50). Auf die Sicht der Kinder und Jugendlichen wird in Kapitel 2.6, insbesondere 2.6.2, eingegangen.

In der vorliegenden Studie wurden Lernende der staatlichen Grundschule (Art. 3 Abs. 1 Satz 1 BayEUG) im Halbtagsbetrieb – ein Kriterium für Auswahl der Stichprobe (vgl. 3.3.1.3) – befragt, da private Schulen (Art. 3 Abs. 2 Satz 1 BayEUG) wie Montessori-Schulen (Meisterjahn-Knebel & Eck, 2012) oder Waldorfschulen (Heiner, 2012; Jung, 2024; Weiß, 2011) auf Notenvergabe und Selektion verzichten (hierzu näher z. B. Gürlevik et al., 2013; Kraul, 2015; Ullrich & Strunck, 2012; Weiß, 2011; Jung, 2024). Rechtlich ist der Nachweis des Leistungsstands in Artikel 52 des BayEUG festgelegt, wobei Noten ab dem zweiten Halbjahr der zweiten Klasse vergeben werden (§ 10 GrSO) (vgl. 2.4.2.1). Dies ist der Grund für die Befragung von Heranwachsenden im Alter zwischen acht und zehn Jahren, da anzunehmen ist, dass sie in der dritten und vierten Klasse bereits Erfahrungen mit Noten gemacht haben. Trotz der Kritik an Noten (vgl. z. B. Marx, 2020; Sacher, 2014a; Birkel & Tarnai, 2018; Brügelmann, 2014) (vgl. 2.4.2) werden sie herangezogen, da sie ein unmittelbares Leistungsergebnis darstellen, vergleichbar mit der Vergabe von Maßzahlen wie Zeiten, Höhen oder Anzahl an Toren in einem sportlichen Wettkampf (vgl. 2.5.3).

2.4.2.3 Schulische Leistungsdeterminanten

Das Erbringen von Leistungen ist von vielfältigen Determinanten abhängig, die in einem komplexen und multikausalen Zusammenhang stehen. Sie werden in ihren Grundzügen dargelegt, um das Zustandekommen von Leistungsergebnissen und den entsprechenden Umgang damit nachvollziehen zu können. Dazu

werden Prognose- und Klassifikationsmodelle herangezogen, die Schulleistungen anhand formaler und inhaltlicher Kriterien systematisieren und das komplexe Zusammenspiel der Einflussfaktoren erklären (Müller, 2013), wie beispielsweise das Modell schulischen Lernens (Bloom, 1976), das Modell zur Darstellung des Leistungsverhaltens in der Schule (Krapp, 1973, 1976), das Modell der Kontextbedingungen (Helmke & Weinert, 1997), das Modell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen (Brühwiler & Helmke, 2018; Helmke & Schrader, 2010) oder das Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2017). Diese Modelle werden im Folgenden nicht näher diskutiert, sondern sie dienen der Ableitung von Bedingungen der Leistungserbringung Heranwachsender. Nachfolgend wird der Blick auf das Individuum, die Lehrkraft und das Klassenklima sowie das außerschulische Umfeld, insbesondere Familie und Freunde gerichtet. Ziel ist es, das Zustandekommen von Leistung und die entsprechenden Begründungen der Schülerinnen und Schüler nachzuvollziehen.

Neben unbeeinflussbaren Faktoren wie Alter, Geschlecht oder mögliche körperliche Beeinträchtigungen des Individuums sind kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie Intelligenz, Vorwissen, Motivation und Lernstrategien relevante Determinanten. Allgemeine Intelligenz und Schulleistung hängen eng miteinander zusammen (Brühwiler & Helmke, 2018; z. B. auch Hattie, 2009; Rost, 2013), jedoch divergiert diese Relation je nach Alter, Art der Leistung (Brühwiler et al., 2017) und Intelligenzfaktor. Die besondere Problematik der *under-* und *overachievement* wird in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt, sondern es wird auf die weiterführende Literatur verwiesen (z. B. Brühwiler & Helmke, 2018; Behrensen & Solzbacher, 2016; Heller, 2001a; Rost, 2001, 2009b; Rost & Buch, 2018; Sparfeldt & Buch, 2010). Vorwissen ist für die Leistungserbringung bedeutsam, es ist eine wichtige Grundlage für den Wissenserwerb sowie den Schulerfolg (Klauer & Sparfeldt, 2018). Dabei ist das bereichsspezifische Vorwissen im Vergleich zur Intelligenz für die Leistung von größerer Relevanz (Helmke & Weinert, 1997; Schraw, 2009). Auch motivationale, affektive und emotionale Aspekte sind sowohl für den Wissenserwerb als auch für den Schulerfolg allgemein von Belang (Schrader & Helmke, 2015). Hier wird das Risikowahlmodell (Atkinson, 1957, 1964) als klassisches Erwartungs-x-Wert-Modell (Eccles & Wigfield, 2002) im Bereich der Leistungsmotivation angeführt. Es zeigt den Grad der Motivation aus Akteurinnen- und Akteursperspektive, sofern Erfolg bei der Tätigkeitsausführung erwartet und die Folgen als individuell erstrebenswert erachtet werden. Hiernach setzt sich die Motivation aus dem Produkt der Erwartung hinsichtlich einer Aufgabe und dem Wert, der dem Ziel subjektiv zugeordnet wird, zusammen (Topsch, 2004). Sofern Wert und Erwartung hoch sind, gilt dies auch für die Motivation (Topsch, 2004). In Metaanalysen zeigt die Erwartungskomponente mittlere Effektstärken für den Zusammenhang mit Schulleistungen, insbesondere für das Selbstkonzept. Die Zusammenhänge sind jedoch nicht immer eindeutig zu interpretieren, denn in einigen Studien beeinflusst die Leistung, in anderen liegen gegensätzliche Ergebnisse vor oder sie führen weitere Variablen auf.

Dieser Aspekt wird unter 2.6.1 detaillierter aufgegriffen. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht sind an dieser Stelle Lern- und Leistungsmotivation voneinander zu differenzieren (Schnotz, 2019). Während Lernmotivation die Bereitschaft einer Person beschreibt, sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen, um dadurch Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben und zu erweitern, ist die Motivation das Bestreben, die Tüchtigkeit zu verbessern oder hochzuhalten (Schnotz, 2019). Dies unterliegt Gütemaßstäben (Schnotz, 2019; vertieft Nerowski, 2018) (vgl. 2.4.2.1). Beide Aspekte bedingen sich insofern, als dass „Lernen zu höherer Kompetenz führt, die sich wiederum in höheren Leistungen manifestiert“ (Schnotz, 2019, S. 147).

Emotionen (vgl. 2.6.3), wie beispielsweise Prüfungsangst (Cortina, 2008; Frenzel & Götz, 2018), sind nicht zu vernachlässigen; sie können sowohl leistungsförderlich als auch -hinderlich sein (Brühwiler & Helmke, 2018). Prüfungsangst manifestiert sich einerseits in Emotionalität, wie beispielsweise Aufregung und körperliche Symptome, andererseits in Besorgnis, wie beispielsweise Selbstzweifel. Letzterer Aspekt beeinträchtigt die Leistung (Brühwiler & Helmke, 2018) und hindert zum einen den Wissensabruf, zum anderen die Prüfungsvorbereitung (Rost & Schermer, 2007). Ferner sind konative Determinanten wie Lernstil, Metakognition, Lern- und Arbeitsverhalten sowie -gewohnheiten, Handlungskontrolle und Aufmerksamkeit (Brühwiler & Helmke, 2018) maßgeblich. Insbesondere zwischen Lernstrategien und Leistungen werden häufig nur mäßige Zusammenhänge festgestellt. Dies wird mit Selbstberichten über Lernstrategien mittels Fragebogen begründet (Artelt, 2000). Wird dies aber in konkreten Situationen erfasst, so sind nach Klauer und Leutner (2012) stärkere Zusammenhänge erkennbar. Anstrengungsbereitschaft als variables (Weiner, 1997) oder auch stabiles Personenmerkmal spiegelt sich im schulischen entsprechenden Leistungsoutput wider. Schulbezogene Anstrengungsmotivation und das zugrunde liegende Motiv als dispositionale Tendenz zeigen wiederholt positive lineare Zusammenhänge mit Schulleistungen (Pekrun, 1983). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Kaufmann (2008) in der Koala-S-Studie. Körperliche Aspekte wie Sehen, Hören, Sprechen, aber auch Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zählen zu den Determinanten. Sind Individuen in diesen Bereichen eingeschränkt, so kann ihnen das Lernen und Erbringen von Leistungen schwerfallen (Döpfner et al., 2013).

Die Lehrkraft, das Schul- und Klassenklima, das Leistungsniveau, eine mögliche Heterogenität der Klasse aufgrund großer sozialer Unterschiede oder eventueller Migrationsgeschichten von Kindern im Klassenverband haben auf die Leistung einen nicht unwesentlichen Einfluss (Brühwiler et al., 2017; Helmke, 2022). Auch sind Aspekte wie das Bildungssystem, wozu personelle und materielle Ressourcen in den Schulen zählen, nicht zu vernachlässigen (Brühwiler et al., 2017).

Für das Erbringen von Leistungen sind zudem außerschulische Bedingungsfaktoren entscheidend, abhängig von genetischen Anlagen und Umweltbedingungen. Diese sind jedoch eng miteinander verflochten, sodass einzelne Effekte nicht

ausgemacht werden können (Brühwiler et al., 2017). Vielmehr handelt es sich um ein Zusammenspiel. Dem Elternhaus kommt eine wichtige Bedeutung zu (Brühwiler et al., 2017; Brühwiler & Helmke, 2018). Soziale, sprachliche (Brühwiler & Helmke, 2018) und kulturelle Aspekte sind im Bildungsbereich ebenso Bedingungsfaktoren (Brühwiler et al., 2017; Brühwiler & Helmke, 2018), wie internationale Schulleistungsvergleiche aufzeigen (TIMSS, PISA und IGLU). Letztere führen unterschiedliche Verbindungen zwischen schulischer Leistung und sozialer Herkunft in verschiedenen Ländern auf. So ergab die Hattie-Studie (2009) eine mittlere Effektstärke. Auch die Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern sowie deren eigener Bildungsweg spielen bei der Schulwahl für ihre Kinder sowie für die Art der Unterstützung bei den Hausaufgaben oder dem Ermöglichen von Nachhilfe für die schulischen Leistungen der Heranwachsenden eine gewichtige Rolle (Brühwiler et al., 2017). Seit den 1980er Jahren werden Schulabschlüsse formal wichtiger (Ulrich, 1998), die Qualifikationsanforderungen (Dohmen et al., 2023) und Bildungsabschlüsse (Dionisius et al., 2023) steigen, weshalb Eltern häufig bereits in der Grundschule Druck auf die Kinder ausüben. Auch die Schülerinnen und Schüler selbst erleben die Schule als druckvoll (Robert Bosch Stiftung, 2024); das Leistungsstreben kann zu Stress führen (Zimmer-Gembeck et al., 2023). Das außerfamiliäre Umfeld, wie beispielsweise gleichaltrige Freundinnen und Freunde, sind neben der Familie Sozialisationsinstanzen, die schulische Leistung (un-)günstig beeinflussen können (Brühwiler & Helmke, 2018). Ebenso zu nennen sind Medien wie Fernseher oder mobile Endgeräte. Auch hier kann der Einfluss sowohl positiv als auch negativ sein, was von Faktoren wie Alter sowie Dauer und Art des Konsums abhängig ist (Brühwiler et al., 2017).

2.4.3 Interesse in der Grundschule

Die Entwicklung und Förderung von Interessen sind ein fundamentaler Bestandteil der Selbstentfaltung sowie -verwirklichung eines jeden Menschen (Eder, 2012b). Untersuchungen im Bereich der pädagogischen Interessentheorie zeigen, dass Interesse eine entscheidende Komponente der Lernmotivation (z. B. Lichtblau & Werning, 2012; Schiefele & Wild, 2000) ist. Zudem stellt Interesse an einem Gegenstand eine Grundlage für gelingendes Lernen (z. B. Blankenburg & Scheersoi, 2018; Hannover et al., 2022; Hidi & Renninger, 2006; Jansen et al., 2016; Maltzahn, 2014) sowie Lernerfolg/positives Lernergebnis (z. B. Schiefele et al., 1993; Papanastasiou & Zembylas, 2004; Hidi & Renninger, 2006; z. B. Bybee & McCrae, 2011; Neitzel et al., 2016) dar. Unter Anwendung elaborierter Lernstrategien erfolgt Lernen effizienter sowie nachhaltiger (Alexander et al., 2012) und fördert die intrinsische Motivation. Damit verbunden ist eine gewisse Anstrengungsbereitschaft. Zugleich wird eine positive Stimmung ausgelöst; eine höhere Frustrationstoleranz ist die Folge (Neitzel, 2004). Diese Aspekte beziehen sich auf situationales sowie individuelles Interesse. Während ersteres Einfluss auf die kognitive Leistung (wie beispielsweise das Leseverständnis) hat (Neitzel,

2004), hat der Grad des individuellen Interesses Einfluss auf Aufmerksamkeit (Hidi et al., 2004; Neitzel, 2004), Erinnerung (Renninger & Wozniak, 1985) sowie Ausdauer (Persistenz) (Krapp & Lewalter, 2001; Neitzel, 2004). Festzuhalten ist: Interessen sind für das Lernen und die Entwicklung unabdingbar, stellen ein pädagogisches Bildungsziel dar (Krapp, 1992a, 1992c) und sind daher für bayerische Grundschulen im LehrplanPlus verankert (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017).

Interessenbezogene Forschungsarbeiten, die über diese Alterskohorte hinausgehen und dennoch relevant sind, fokussieren in der Grundschule überwiegend den naturwissenschaftlichen Sachunterricht (z. B. Hartinger, 1997; Franz, 2008; Weiser, 2020; Wieder, 2009; Laufs & Kempert, 2021; Köhn et al., 2023). Gleiches ist auch für die weiterführenden Schulen festzuhalten (z. B. Guderian, 2006; Hoffmann et al., 1998; Merzyn, 2008; Gräber & Lindner, 2009; Musold, 2017). Nölke (2013) erhebt das naturwissenschaftliche Interesse von Vorschulkindern mittels qualitativer Methode. Zwar entspricht das Alter nicht dem der vorliegenden Studie, jedoch ist der Vergleich mit der Erhebung Nölkes für den interessenbezogenen Kontext hilfreich. Erkenntnis aus der Interessenstudie Hartingers (1997) ist die vom Unterricht losgelöste Interessenentwicklung, was auch das außerschulische Setting der hier vorliegenden Analyse begründet. Zudem ist neben Inhalten und Tätigkeiten auch der Lebensweltbezug von Bedeutung, was sich aus einer Untersuchung zum Physikunterricht in der Sekundarstufe (Roßberger & Hartinger, 2000) ableiten lässt. Für den Mathematikunterricht zeigt Barwanietz (2005), dass sich der Alltagsbezug beim Lösen mathematischer Aufgaben positiv auf die Emotionen und Selbstintention auswirkt.

Fachliches Interesse nimmt während des Schulverlaufs ab (Frenzel et al., 2012; Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Potvin & Hasni, 2014; Schiefer et al., 2017), wobei der Übertritt auf die weiterführende Schule darauf Einfluss hat (Schiefer et al., 2017; Vogt et al., 2000) (vgl. 2.3.2). Der Abwärtstrend betrifft mit Blick auf die weiterführenden Schulen überwiegend den naturwissenschaftlichen Bereich wie Physik oder Chemie (Hoffmann et al., 1998; Prenzel et al., 2003; Möller, 2014), akzentuiert durch Geschlechterunterschiede (Elster, 2007; Jahnke-Klein, 2013; Jansen et al., 2013; Pollmeier et al., 2014). Während sich Mädchen eher für biologische Themen begeistern, liegt das Interesse der Jungen im physikalischen und technischen Bereich (Maltzahn, 2014). Grundsätzlich liegen die Gründe für ein Abnehmen des Interesses an Bildungsinteressen auch in der körperlich-seelischen Entwicklung der Heranwachsenden, spätestens mit Eintritt der Pubertät (Prenzel et al., 2007).

In der Grundschule finden insbesondere die individuellen Interessen der Kinder häufig unzureichend Berücksichtigung (Hössl, 2006; Eder, 2012a; Pannek et al., 2015; Köller, 2023). Mögliche Gründe dafür können aus Interviews mit Lehrkräften in der Untersuchung von Lichtblau und Werning (2012) abgeleitet werden, die das Einhalten von curricularen Vorgaben sowie die Vermittlung von Grundlagen wie Lesen, Rechnen und Schreiben nennen. Sie äußern als vorrangiges

Ziel, die Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt auf einen ähnlichen Stand zu bringen sowie das Sozial- und Arbeitsverhalten zu fördern, bevor auf kindliche Interessen eingegangen wird (Lichtblau & Werning, 2012). Bereits 2002 thematisieren Furtner-Kallmünzer (2002, S. 221) die Frage, ob die Schule zur Entstehung freizeitbezogener Interessen beitragen kann. Dies wird mit Nein beantwortet. Schülerinnen und Schüler gehen diesen vermehrt in der Freizeit nach (Furtner-Kallmünzer, 2002) (vgl. 2.3.2). Auch aus Interviews mit ihnen geht hervor, dass Freizeitinteressen in der Schule wenig Beachtung finden, wobei Furtner-Kallmünzer (2002) die Relevanz dieses Befunds hervorhebt. Allerdings zeigt die Studie zur Freizeitgestaltung von Geis-Thöne und Schüler (2019), dass musische und sportliche Freizeitaktivitäten mit dem schulischen Leistungsstand von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in den Fächern Deutsch sowie Mathematik in Verbindung stehen. Diesen Aspekt greift die vorliegende Forschungsarbeit auf und betrachtet die Parallelen der Leistungsergebnisse in zwei Settings, denn nicht nur im schulischen, sondern auch im außerschulischen Setting, wie beispielsweise im Sportverein, machen Grundschulkinder prägende Erfahrungen (Lohrmann et al., 2022). Daher wird der außerschulische Bereich unter Kapitel 2.5.4 aufgegriffen. Da nicht allen Schülerinnen und Schülern der Zugang zu außerschulischen Angeboten möglich ist, bleibt die Interessenentwicklung dennoch zentrale Aufgabe der Grundschule (Einsiedler, 2014; Lohrmann et al., 2022). Dieser Aspekt wird an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt, sondern auf die anschließende Diskussion und Interpretation hinsichtlich der Implikation für die Schulpraxis 5.3 verwiesen.

2.4.4 Zusammenfassung und Ableitung

Bereits bei Schuleintritt müssen Schülerinnen und Schüler Leistung erbringen und werden bewertet (Itschert, 2018; Paradies et al., 2014). Leistung gilt als leitende Kategorie (Ricken, 2018) und umfasst das Ergebnis von anstrengungsbezogenen Handlungen, die auf bestimmte Gütemaßstäbe ausgerichtet und bewertbar sind (Klafki, 1989; Sacher, 2009). Dabei wird das Erbringen von schulischer Leistung nicht nur von der Persönlichkeit (Brühwiler & Helmke, 2018; z. B. auch Hattie, 2009; Rost, 2013), sondern auch durch Emotionen (Cortina, 2008; Frenzel & Götz, 2018), schulische Aspekte (Brühwiler et al., 2017; Helmke, 2022) und das familiäre Umfeld (Brühwiler & Helmke, 2018) beeinflusst. Daraus folgt für die eigene Forschungsarbeit die Frage nach dem Zustandekommen von Leistung beziehungsweise nach möglichen Erklärungen dafür (vgl. 2.6.2). Schulische Leistung ist prozess- und produktorientiert und erfordert körperliche und/oder geistige Anstrengung (Paradies et al., 2014). Sie wird mündlich, schriftlich oder praktisch erhoben (Erhebung) (Zumhasch, 2014), mittels Bezugsnormen in Bewertung gesetzt und trotz aller Kritik (vgl. z. B. Marx, 2020; Sacher, 2014a; Birkel & Tarnai, 2018) mit Noten versehen (Bewertung) (z. B. Edelsbrunner et al., 2021; Sacher, 2014b; Zumhasch, 2014; Rheinberg & Fries, 2018). Aufgrund der Notenvergabe ab dem zweiten Schulhalbjahr der zweiten Klasse (§10 Abs. 3 Satz 1

GrSO) werden Kinder der dritten und vierten Klasse befragt. Dabei sind besonders die Informations- und Rückmeldefunktion (Sacher, 2014b) von Noten relevant, da sie den Lernstand und -fortschritt der Schülerinnen und Schüler anzugeben scheinen (Paradies et al., 2014; Sacher, 2014b). Lernende können ihre Stärken und Schwächen auch im sozialen Vergleich wahrnehmen (Beelmann, 2019). Jedoch bewerten sie ihre Leistung individuell (Selbst- und Fremdbewertung) (Sacher, 2009, 2014a). Dabei ist für die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler ein Forschungsdesiderat festzuhalten (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992; Bonanati, 2018; Deakin Crick, 2010; Grittner, 2009; Imperio & Seitz, 2023). Die Sichtweise gibt aber Aufschluss, um Fehleinschätzungen zu vermeiden sowie Erklärungen für die Ergebnisse zu ermitteln (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992). Hier setzt die Forschungsarbeit an und rückt die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler in den Fokus. Da Kinder in ihrem außerschulischen Interessensbereich prägende Erfahrungen machen (vgl. 2.3.4), geht die Forschungsarbeit der Frage nach, wie Heranwachsende nicht nur in der Schule, sondern auch in einem interessengetriebenen Setting (vgl. 2.5.4) Leistungsergebnisse beschreiben und damit umgehen.

2.5 Acht- bis zehnjährige Kinder im außerschulischen Setting „Vereinssport“

Außerschulische Aktivitäten sind für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender von Bedeutung (Rauschenbach et al., 2004) (vgl. 2.3.4). Neben dem Spaßfaktor sind zahlreiche Freizeitaktivitäten mit Anstrengung verbunden und auf Leistung ausgerichtet. Dabei werden Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen oder auch Konzentration geschult (Furtner-Kallmünzer, 2002). Freizeitinteressen haben positive Auswirkungen, wie sich bei Erwachsenen in der physischen und psychischen Gesundheit zeigt (Caunt et al., 2013; Dimidjian et al., 2006). Dies gilt nicht nur für das aktive Verfolgen, sondern auch für das bloße Interesse an einer Aktivität (z. B. Dubbert, 2002). Jedoch ist unklar, welche spezifischen Freizeitinteressen betroffen sind und ob diese Ergebnisse auch auf Deutschland übertragbar sind (Piepenburg & Kandler, 2015). Erkenntnisse für Kinder im Grundschulalter sind offen. Mit Blick auf Leistung zeigt eine Studie zur Freizeitgestaltung von Viertklässlerinnen und Viertklässlern, „dass sportliche und musische Aktivitäten mit dem Leistungsstand der Kinder in Deutsch und Mathematik positiv einhergehen“ (Geis-Thöne & Schüler, 2019, S. 83).

Unter dem außerschulischen Setting ist die Zeit außerhalb der Bildungsinstitution Schule zu verstehen. Darunter zählen auch das Erledigen von Hausaufgaben und Vorbereiten auf Leistungsnachweise (Hössl, 2002), was jedoch als schulische Pflicht angesehen wird und somit für das hier zugrundeliegende Freizeitverständnis keine Berücksichtigung findet. Vielmehr steht in der vorliegenden Stu-

die das Vergnügen (Hössl, 2002; Rathmann et al., 2024) in Verbindung mit Leistungserbringung im Fokus. Das außerschulische interessenorientierte Setting wird auf Grundlage der Frage, wofür sich Acht- bis Zehnjährige Interessieren (vgl. 2.3.3), exemplarisch mit dem Sport konkretisiert. Auch wenn die Teilnahme freiwillig erfolgt und keine Pflicht wie in der Schule besteht, kommt es zur Leistungskonfrontation in Bewährungssituationen, die sich in konkreten Leistungsergebnissen manifestieren. Dies macht das Konstrukt für die vorliegende Studie bedeutsam und die Frage nach Parallelen und Unterschieden in beiden Settings kommt auf. Aus diesem Grund ist dieses Kapitel ähnlich dem zum schulischen Setting aufgebaut. Da Sport ein alltäglicher mit zahlreichen Interpretationen und Deutungen versehener Begriff ist (Hartmann et al., 2020), ist für diese Forschungsarbeit eine spezifische Begriffsbestimmung erforderlich (vgl. 2.5.1), bevor die Begründung für die exemplarische Auswahl folgt (vgl. 2.5.2). Sportliche Leistung wird auf Basis der allgemeinen Leistungsbestimmung (vgl. 2.1.2) definiert, gefolgt von relevanten Gedanken zu Leistung und dem Zustandekommen von Leistung (vgl. 2.5.3). Forschungsbasiert werden die bereits genannten Interessenmerkmale (vgl. 2.2.2.2) auf den Sport übertragen (vgl. 2.5.4). Das Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung sowie Ableitung für die eigene Studie (vgl. 2.5.5).

2.5.1 Begriffsklärung ‚Sport‘

Sport, aus dem Englischen „Zerstreuung, Vergnügen, Zeitvertreib, Spiel“ (Röthig & Prohl, 2003, S. 493), hat den Ursprung im Lateinischen *deportare*, was „fortbringen“ bedeutet (Röthig & Prohl, 2003). Der Begriff ‚Sport‘ ist außerordentlich vielseitig und umfasst Bereiche wie Schul-, Fitness-, Nachwuchs-, Spitzen-, Profi-, Leistungs-, Gesundheits- (Hartmann et al., 2020) oder Vereinssport (Bindel et al., 2022). Sport ist von einer Vielzahl an Zuschreibungen und Interpretationen sowie vom historischen Wandel geprägt (Röthig & Prohl, 2003). Zugleich unterliegt er gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen, die hinsichtlich des sozialen Status, des Alters und Geschlechts variieren (Hartmann et al., 2020). Eine präzise Definition von Sport erweist sich daher als schwierig (z. B. Hartmann et al., 2020; Röthig & Prohl, 2003), wie Hartmann et al. (2010) mit folgendem Beispiel zeigen: Sprintet ein Kind 100 Meter in einem Leichtathletikwettkampf, so handelt es sich eindeutig um Sport. Sprintet es morgens, um den Schulbus zu bekommen, so wird dies nicht als Sport betrachtet. Doch wie verhält es sich, wenn das Kind absichtlich zu spät losgeht, um bewusst zu sprinten? Dies zeigt die Herausforderung, den Begriff klar und eindeutig zu definieren. Um sich diesem zu nähern, wird sich auf den deutschsprachigen Raum fokussiert und Hartmann et al. (2020) herangezogen:

Sport ist eine spezielle Form des Umgangs mit dem Körper, eine besondere Ausprägungsform menschlichen Bewegungsverhaltens. Entscheidend ist die ihm zugewiesene Bedeutung, d. h. Sport muss ausdrücklich als solcher betrieben werden. Sport ist soziales Handeln, das

nach bestimmten Regeln erfolgt. Er ist darauf orientiert, Leistung zu erzielen [Herv. im Orig]. (Hartmann et al., 2020, S. 18)

Neben dem Bewegungsverhalten, dem sozialen Handeln und Regelbewusstsein ist das ausdrückliche Erzielen von Leistungen für die Forschungsarbeit von Bedeutung. Aus diesem Grund wird Sport exemplarisch herangezogen und im Fall des Beispiels nur die erste Beschreibung als Sport betrachtet, da in den beiden anderen das Regelkriterium nicht vorliegt. In Anbetracht des Leistungsgedankens stellt sich die Frage nach der Ausübung der Aktivität. Dazu wird das interessengleitete außerschulische Setting in einen Kontext eingebettet, in dem Bewährungssituationen stattfinden. Dies erfolgt in Sportvereinen. Sportvereine sind „Vereinigungen zum Zweck des Sporttreibens“ (Schierz & Thiele, 2004, S. 52). Sportvereine lassen sich in traditionelle als auch moderne gliedern. Während erstere Leistungsverbesserung und Wettkampfteilnahmen anvisieren, sind unter letzteren beispielsweise Gesundheitsangebote zu verstehen (Bindel et al., 2022). Vor der Folie des Umgangs mit Leistungsergebnissen im pädagogischen Kontext werden für die vorliegende Arbeit traditionelle Vereine in den Blick genommen. Für die Definition des sportlichen Vereinstrainings wird sich auf Martin et al. (1991, S. 16) gestützt und dies als „ein komplexer Handlungsprozess [verstanden], der auf die planmäßige Entwicklung bestimmter sportlicher Leistungszustände und deren Präsentation in sportlichen Bewährungssituationen, speziell im sportlichen Wettkampf, ausgerichtet ist“. Der Begriff ‚Training‘ umfasst physische sowie psychische Elemente und weist auf einen Übungsprozess mit dem Ziel der Verbesserung hin (Weineck, 2019). Somit steht die Leistungsentwicklung (vgl. 2.5.3) im Fokus, die in Bewährungssituationen wie Wettkämpfen gezeigt wird. An dieser Stelle ist eine Parallele zum schulischen Setting erkenntlich (vgl. 2.4.2 und 2.6). Leistung wird bei einem Wettkampf unter Berücksichtigung eines weltweiten Regelsystems (Brandl-Bredenbeck et al., 2006), verbunden mit individuellen Herausforderungen (Schnabel et al., 2014), abgerufen. Je nach Alter der Teilnehmenden werden Regeln auf eine kindgerechte Ausrichtung, wie zum Beispiel verkürzte Spielzeit im Fußball oder Reduzierung des Spielfeldes, angepasst. Der Fokus bleibt dennoch erhalten (Bindel et al., 2022). Durch die Definition von Sport, Training sowie Verein werden für die Studie bestimmte Kriterien festgelegt, die im Methodenteil Beachtung finden (vgl. 3.3.1.3). Im Sport schwingen weitere Begriffe wie ‚Begabung‘ und ‚Talent‘ mit (Barth & Emrich, 2020). Der Begabungsbegriff, überwiegend im kognitiven und intellektuellen schulischen Bereich angewandt (Güllich, 2013), wird grundlegend von Meili (1951) geprägt. Er geht von einer Fähigkeit aus, die sich als ein Zusammenspiel verschiedener Bedingungen beschreiben lässt und einer bestimmten Leistung entspricht. Auch der Begriff selbst lässt sich so fassen, wobei besonders die positive Ausprägung dieser Fähigkeit betont wird (Meili, 1951). Somit werden Tätigkeiten verschiedenen Begabungen oder Fähigkeiten zugeschrieben. Aus sportwissenschaftlicher Perspektive wird Begabung als angeborene Fähigkeit

und komplexe Eigenschaft einer Person verstanden, die es ermöglicht, mit entsprechender Förderung außergewöhnliche Leistungen in Bereichen wie Schule oder Sport zu erbringen (Gabler, 2003a; Schnabel et al., 2014). Entscheidend sind individuelle Voraussetzungen, die mit spezifischen Anforderungen in Einklang gebracht werden (Schnabel et al., 2014). In welchem Ausmaß dies gelingt, ist laut Gabler (2003) umstritten. In der Alltagssprache wird dieser Begriff im Sport teilweise synonym mit ‚Talent‘ verwendet (Carl, 2003b; Güllich, 2013), ein Begriff, der auch für musikalische oder künstlerische Fähigkeiten verwendet (Carl, 2003b) und häufig mit ‚Eignung‘ gleichgesetzt wird (Weineck, 2019). Eine Person ist im sportlichen Sinn talentiert, wenn sie „sich noch in der Entwicklung zu ihrer individuellen Höchstform in einer Sportart befindet und von der eine künftige Entwicklung besonders hoher Leistungsfähigkeit und hoher Erfolge im Spitzensport erwartet wird“ (Güllich, 2013, S. 628). Ähnlich beschreiben auch Weineck (2019) oder Carl (2003b) diesen Begriff, wobei eine Person über Fähigkeiten verfügt, die bei gezielter Förderung im Vergleich zur entsprechenden Referenzgruppe besondere Leistungen erreichen kann (Hohmann et al., 2002). Aus der Begabungsforschung lässt sich ableiten, dass Anlagen und Umwelt Einfluss auf das Talent haben (Carl, 2003b). Bereits bei dem Versuch einer Begriffsbeschreibung und -abgrenzung wird ersichtlich, dass dies schwer möglich ist. Gerade den Begabungsbegriff bezeichnet Rost (2009, S. 14) als „uneinheitlich und unscharf“ und Ziegler (2018, S. 14) als „babylonisches Sprachgewirr“. Eine weitere Ausföhrung wird daher nicht vorgenommen (näher hierzu vgl. Güllich, 2013; Ziegler, 2009; Howe et al., 1998). Im Mittelpunkt der Studie stehen Individuen, die einer interessen geleiteten außerschulischen Tätigkeit nachgehen. Der Fokus liegt dabei nicht auf deren Talent oder Begabung, sondern auf dem Umgang mit Leistung im Rahmen dieser selbstgewählten Aktivität. Es ist nicht auszuschließen, dass Kinder mit Begabung oder Talent Teil des Samples sind (vgl. 3.3), da auch Vereine die Förderung solcher Kinder unterstützen (Breuer & Haase, 2007).

2.5.2 Sport und Sportvereine

Sport ist in der heutigen Zeit nicht mehr wegzudenken (vgl. 2.3.3). Auch nicht selbst aktive Personen interessieren sich nach Hartmann et al. (2020) dafür. Beispielsweise besuchen sie Veranstaltungen oder verfolgen Berichte in den Medien zum Beispiel über Fußballspiele, Tour de France, Formel 1, Biathlon und vieles mehr. Auch die Ausgaben für Sportutensilien sowie für Fitnessstudios oder Freizeitanlagen nehmen laut Hartmann et al. (2020) jährlich zu. Es ist ein Phänomen, das unabhängig von Alter und Geschlecht derart viele Menschen in den Bann zieht, dass es verdient, genauer betrachtet zu werden. Auch das Interesse von Kindern an diesem Konstrukt ist groß (vgl. 2.3.3) (Feierabend et al., 2020), wenn es auch an Stelle vier nach Freunde/Freundschaft (93 %), Schule (72 %) und Handy/Smartphone (71 %) angeführt wird. Der Leistungsgedanke, der für die vorliegende Studie leitend ist, scheint im ersten Bereich schwer ersichtlich. Zweiterer bleibt ausgeschlossen, da der Fokus auf dem außerschulischen Setting liegt.

Handy/Smartphone schiene zwar als Interessengegenstand möglich, jedoch lediglich unter dem Aspekt des Verfolgens digitaler Spiele mit entsprechenden Ergebnissen; vor der Folie der Kindheit im Wandel bleiben digitale Medien in dieser Studie allerdings unberücksichtigt (vgl. 2.3.1). In der vorliegenden Studie wird daher Sport exemplarisch als Interessengegenstand herangezogen und aufgrund des pädagogischen Charakters des Nachwuchssports im Verein in die Sportpädagogik eingeordnet. Vorstellbar wären ebenso musische, künstlerische/kreative oder auch technische Bereiche, denen ein Umgang mit Leistungsergebnissen zugrunde liegt.

In Deutschland sind dem Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB, 2023) zufolge im Jahr 2023 insgesamt 86.378 Vereine registriert mit rund 24,17 Millionen Mitgliedern (DOSB, 2023c), in Bayern (aufgrund der Datenerhebung in diesem Bundesland) umfasst die Zahl 11.520 Vereine (DOSB, 2023b) mit rund 4,4 Millionen Mitgliedern (DOSB, 2023a). Bezogen auf das Motorik-Modul (MoMo-Studie) sind 57 % der Kinder im Alter von vier bis 17 Jahren Mitglied, die Teilnahme ist dabei maßgeblich von der sozioökonomischen Herkunft abhängig (Schmidt et al., 2009). Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern sind häufiger sportlich aktiv (Geis, 2017), was auf den klassischen Variablen der sozialen Ungleichheit wie Beruf, Bildung und Einkommen (Mess & Woll, 2012; Thiel & Cachay, 2006) beruht, da unter anderem Mitgliedsbeiträge (Breuer et al., 2015) und Trainingsausrüstung zu bezahlen sind. Im Altersbereich zwischen sieben bis vierzehn Jahren sind 75 % der Jungen und 56 % der Mädchen Vereinsmitglied (DOSB, 2023). Geschlechtsspezifische Unterschiede können auf Interessen zurückgeführt werden, die bei Mädchen zum Teil vermehrt im kreativen Bereich wie Malen oder Musik liegen, bei Jungen eher in sportlichen Aktivitäten oder Technik. Diese Differenzierungen sind nicht deterministisch und individuelle Variationen weit verbreitet. Die Teilnahme reduziert sich aber im Jugendalter und es kommt zur Fluktuation (Gerlach & Herrmann, 2015; Brandl-Bredenbeck et al., 2006; Schmidt, 2006b, 2006a; Guthold et al., 2020; Mess & Woll, 2012).

In Deutschland überwiegen Grundschulen im Halbtagsbetrieb, wodurch Vereine großen Zulauf erhalten. Die zunehmende Verbreitung von Ganztagschulen geht allerdings mit einem Mitgliederrückgang einher, da die in der Schule verbrachte Zeit zunimmt und entsprechende Förderangebote unterbreitet werden (Geis-Thöne & Schüler, 2019) (vgl. auch 2.3.1). Während jedoch der Schulsport den Lernenden Sport näherbringt (Schierz & Thiele, 2004), verpflichtend ist und Leistungserbringung zweckgebunden erfolgt (Guldenpfennig, 1996), erfüllen Vereine als pädagogische Institution eine wichtige Rolle für das Sporttreiben (Bindel et al., 2022). Die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit und Interesse. Im hier fokussierten Alter ist dies allerdings zu hinterfragen, da zum Teil seitens der Eltern Druck ausgeübt wird.

Vor der Folie der Kindheit im Wandel (vgl. 2.3.1) wird die Bedeutung von Sport diskutiert. Denn die „Erfahrungen, die Kinder in Bewegung und im Spiel machen können, gehen weit über den körperlich-motorischen Bereich hinaus“

(Zimmer, 2020, S. 29). Vereine erfüllen primär die Funktion der Leistungsentwicklung und -verbesserung der Sportlerinnen und Sportler (Weineck, 2019), was als formaler Aspekt angesehen wird (Brettschneider & Kleine, 2002). Sekundär haben Sportvereine eine pädagogische Funktion, (Brettschneider & Kleine, 2002; Gerlach & Brettschneider, 2013). Sie bieten Bildungsmöglichkeiten (Heim, 2011) durch Vermittlungsprozesse wie Tipps und Anregungen durch die Trainerin oder den Trainer (Sygusch et al., 2022) sowie zur Technik- und/oder Leistungsverbesserung als persönlichkeitsbezogener Anspruch (Brettschneider & Kleine, 2002; Schnabel et al., 2014; Weineck, 2019). Bewegung und Sport sind insbesondere für Heranwachsende besonders förderlich und im Alltag präsent (Brandl-Bredenbeck et al., 2006). Laut Zimmer (2020) erfüllen sie vielfältige Funktionen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Gegebenheiten (Heinemann, 2003). Kinder lernen ihren Körper kennen (Zimmer, 2020; Filipp, 1979), was eine Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstkonzept (Gogoll et al., 2006) (vgl. 2.6.1) darstellt. Die soziale Funktion (Neuber, 2010) zeigt sich in der Stärkung von Freundschaften (Brettschneider & Kleine, 2002; Gerlach & Brettschneider, 2013), das Gegen-, Mit- und Füreinander wird geschult, ebenso Teamgeist, Fairness, Rücksichtnahme und Kooperation (Bähr et al., 2008). Sport fördert Kreativität (Neuber, 2000, 2010) und eigene Schaffensprozesse (Zimmer, 2020). Der emotionale Aspekt zeigt sich im Umgang mit Gefühlen, wie Freude, Erschöpfung oder der Verarbeitung von Aggressionen (emotionale Funktion) (Schnabel et al., 2014; Baumann, 2018), die in der Bewegung ausgelebt und verarbeitet werden. Aggressionen lassen sich abbauen, und Gefühle sowie Empfindungen verarbeiten (Zimmer, 2020). Die explorative Funktion beschreibt die Erschließung der Umgebung, sei es bei Wandertagen in der Schule oder beim Kennenlernen neuer Wettkampforte (Zimmer, 2020). Die adaptive Funktion kennzeichnet den Umgang mit Belastung, das Kennenlernen von Grenzen sowie die Steigerung der Leistungsfähigkeit (Zimmer, 2020). Aber auch das Vergessen und Verarbeiten von Gedanken und Sorgen werden dem Sport zugeschrieben. Dieser trägt zur Verbesserung der kognitiven Leistung bei (Hänsel et al., 2022), wie Untersuchungen von Schmutzler (2018) oder Wegner et al. (2012) zeigen. An dieser Stelle wird die Studie von Reinhardt (2009) angeführt, die sich weder auf den Schul- noch auf den Vereinssport bezieht, aber die Verbesserung der kognitiven Fähigkeit sowie die psychische Befindlichkeit durch Laufen aufzeigt. Von Bedeutung für die Studie ist, dass aus der Teilnahme an Bewährungssituationen (Wettkämpfen) Leistungsergebnisse in Form von Erfolg und Niederlage resultieren, mit denen die Personen konfrontiert werden. Dies wird nach Zimmer (2020) als komparative Funktion beschrieben. Somit eröffnet Sport eine Vielzahl an Möglichkeiten für den Umgang mit insbesondere Niederlagen (Voll, 2020). Die vorliegende Arbeit geht dem nach. Insbesondere der Wettkampfcharakter spielt in der vorliegenden Untersuchung eine bedeutende Rolle.

2.5.3 Leistung im Sport

Sport zielt darauf ab, dass Leistungen erbracht werden (Hartmann et al., 2020). Bevor die außerschulischen sportlichen Aktivitäten der hier im Fokus stehenden acht- bis zehnjährigen Kinder einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, folgt hier zunächst auf Basis der Relevanz (vgl. 2.1.1) und der allgemeinen Begriffsklärung von Leistung (vgl. 2.1.2) sowie der Definition von Sport (vgl. 2.5.1) eine spezifische Begriffsbestimmung sportlicher Leistung (vgl. 2.5.3.1). Entsprechende Leistungsgedanken werden aufgezeigt (vgl. 2.5.3.2), bevor abschließend die Determinanten beleuchtet werden (vgl. 2.5.3.3).

2.5.3.1 Begriffsklärung ‚sportliche Leistung‘

Analog zur Begriffsklärung ‚Sport‘ (vgl. 2.5.1) ist aus sportwissenschaftlicher Sicht eine einheitliche Leistungsdefinition schwierig (Schnabel et al., 2014). Denn nicht jede sportliche Tätigkeit ist zugleich sportliche Leistung (Güllich & Krüger, 2013a). Letztere umfasst eine Aktivität in Form von Handlungen beziehungsweise Bewegungen, die mit Anstrengung verbunden sind und in bestimmten Situationen stattfinden. Sie ist auf ein unvorhersehbares Ergebnis ausgerichtet und wird mit bestimmten Normen bewertet (zusammengefasst aus Sygusch et al., 2022; Balz & Kuhlmann, 2015; Schnabel et al., 2014). Hier ist eine Ähnlichkeit zur schulischen Definition (vgl. 2.4.2.1) sichtbar. Sportliche Leistung wird durch die Merkmale Unproduktivität, soziale Regelung ebenso freiwillige Selbsterschwernis konkretisiert (Emrich & Prohl, 2008; Güllich & Krüger, 2013a; Heinemann, 2007). Ersteres meint, Sport ist unproduktiv und zweckfrei. Zwar können unter anderem Muskelwachstum oder Anpassung des Herz-Kreislauf-Systems Folgen sein, gelten aber nicht als vorrangiges Ziel. Gleichzeitig ist kritisch anzumerken, dass für viele Menschen gerade Muskelwachstum oder die Anpassung des Herz-Kreislauf-Systems zentrale Handlungsmotive darstellen. Dies deutet auf eine Diskrepanz zwischen sporttheoretischer Zweckfreiheit und subjektiven Zielsetzungen der Sporttreibenden hin. Güllich und Krüger (2013) merken an, dass die Merkmale ‚unproduktiv‘ und ‚zweckfrei‘ auch auf Musik und Kunst zutreffen. Daher ist es lohnend, den außerschulischen interessengeleiteten Bereich auf diese auszuweiten (vgl. 5.3). Sportliche Leistung gewinnt durch die angesprochene Einhaltung von Regeln an Bedeutung (Digel, 1982; Franke & Prohl, 2003). Sie sind für alle Teilnehmenden verbindlich und standardisiert, so dass Vergleiche bei der Bewertung möglich werden (Güllich & Krüger, 2013a). Die freiwillige Selbsterschwernis beschreibt Bewegungsaufgaben, die über das Notwendige hinausgehen, wie etwa das Überwinden einer besonders hohen Hochsprunglatte statt einer niedrigen oder Hindernislauf anstatt des freien Laufens. Diese Merkmale sind sowohl auf traditionelle Sportarten wie Turnen und Handball als auch auf Trendsportarten wie Inlineskaten oder Le Parkour anwendbar (Güllich & Krüger, 2013a). Interessensorientierte außerschulische Leistung beruht grundlegend auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, der angesprochene

externe Druck ist dabei zu berücksichtigen (vgl. 2.5.2). Der Unterschied zwischen der eigentlichen Leistung und der Leistung im Rahmen einer spielerischen Handlung ist erkennbar. Dies fungiert zum einen deskriptiv, indem Ergebnisse von Handlungen aufgezeigt werden, zum anderen normativ, indem das Ergebnis hinsichtlich des Erfolgs eingeordnet wird (Franke & Prohl, 2003). Leistung wird in diesem Zusammenhang unterschiedlich verstanden: Einerseits bezieht sich Leistung auf das harmonische Zusammenwirken von körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit dem Ziel, diese bestmöglich einzusetzen. Andererseits stellt sie das Ergebnis einer Handlung dar, die mit bestimmten Normen verbunden ist.

Leistung wird in verschiedenen Formen erbracht, die Bewertung erfolgt unter Einbezug von Bezugsnormen. Beide Verfahren, Leistungserhebung/-feststellung und -bewertung werden (analog zum schulischen Bereich, vgl. 2.4.2) nachfolgend dargelegt. Sportliche Leistung wird überwiegend bei der Wettkampfteilnahme erhoben. Diese dient dem Vergleich zwischen Individuen, Gruppen oder Nationen und umfasst sowohl Einzel- als auch Mannschaftsleistungen (Güllich & Krüger, 2013a). Basierend auf sportartspezifischen Regeln sind sie ideeller Natur, sofern es um das Erleben des Mit- und Gegeneinanders geht. Während in Einzelsportarten meist von Wettkämpfen gesprochen wird, ist in Mannschaftssportarten der Begriff Spiel oder Turnier, zum Beispiel Fußballspiel/-turnier, üblich (Starischka, 2003), zum Teil liegt auch eine synonyme Verwendung vor. In der vorliegenden Studie wird der Einfachheit halber der Begriff Wettkampf favorisiert und gilt als Bewährungssituation. Ebenso kann im Training (vgl. 2.5.3), ähnlich wie im Unterricht, Leistung erhoben werden, indem zum Beispiel beim Schwimmen die Zeit auf einer bestimmten Strecke gestoppt, beim Turnen der Handstand anhand festgelegter Kriterien absolviert wird oder im Fußball ein kurzes internes Spiel stattfindet (Güllich & Krüger, 2013a). Analog zum schulischen Setting wird Leistung entweder zu einem bestimmten Zeitpunkt oder der Leistungszuwachs/-entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erfasst (Köller, 2008).

Die erbrachte sportliche Leistung wird in Beziehung zu einer Bezugsnorm gesetzt (Güllich & Krüger, 2013a). Neben der Bewertung an festgelegten Kriterien, wie beispielsweise erreichten Zeiten, beschreibt die individuelle Bezugsnorm (in Anlehnung an das schulische Setting vgl. 2.4.2.1) die Entwicklung der eigenen Leistung über eine bestimmte Zeit. Im pädagogischen Kontext findet dies Berücksichtigung, um die Entwicklung in Betracht zu nehmen. Die individuelle Bezugsnorm spiegelt den Prozess wider, wobei die Wechselwirkung zwischen der handelnden Person und der gegebenen Situation entscheidend ist (Erdmann, 1993; Grupe et al., 1973; zusammengefasst aus Sygusch et al., 2022). Ebenso zu nennen ist die soziale Bezugsnorm, die im Bereich des Wettkampfsports herangezogen wird, um den Vergleich mit anderen darzustellen (Prohl, 2003). Die erbrachte Wettkampfleistung wird hinsichtlich zweier Dimensionen betrachtet.

Der Person oder Mannschaft wird den Wettkampfregeln entsprechend eine Maßzahl zugeordnet, wodurch der entstandene Rangplatz ermittelt wird (Carl, 2003a). Die erste Dimension beschreibt die Leistung, wohingegen die zweite den Erfolg definiert (Martin et al., 1991). In einem Wettkampf kann nur eine Person oder ein Team gewinnen, in Mannschaftssportarten kann auch ein Unentschieden das Ergebnis sein. Häufig werden Rangplätze symbolisch mit einem Pokal oder einer Medaille versinnbildlicht. In der vorliegenden Studie finden beide Dimensionen Beachtung. Bei der Bewertung liegen verschiedene disziplinspezifische Operationen vor (Prohl, 2003). In Sportarten wie der Leichtathletik oder dem Schwimmen werden Zeit oder Weite gemessen, wodurch Vergleiche ermöglicht und Rekorde aufgestellt werden. Beim Fußball oder Volleyball liegt eine Punktbeziehungweise Torzählung vor. Bewegungsausführungen bei technokompositorischen Sportarten wie Turnen erfolgt mittels Punktevergabe. Zudem gibt es Sportarten, die eine Kombination aus beidem darstellen, beispielsweise Skispringen oder auch Kampfsportarten. Hier sind neben den Punkten auch weitere Aspekte wie körperliche Position des Gegners (knockout) für die Leistung relevant (Prohl, 2003).

2.5.3.2 Gedanken zu Leistung im Sport

Leistung spielt im Sport eine entscheidende Rolle (Güllich & Krüger, 2013a; Hänsel et al., 2022). Der soziale Status in der Gesellschaft wird maßgeblich an Erfolgen und leistungsrelevanten Fähigkeiten gemessen (Franke, 2003). Leistung ist das Resultat einer motivierten Handlung, beruhend auf einer objektiven Bewertung sowie Gütemaßstäben. Letztere unterliegen einem verbindlichen Schwierigkeitsmaßstab, sodass Handlungen gelingen oder misslingen (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Leistungsmotivation umfasst emotionale und kognitive Prozesse, die in der Handlung angeregt werden (Gabler & Mechling, 2003). Dabei ist das Leistungsverhalten vom Anspruchsniveau und entsprechender Erwartungshaltung (Gabler, 2003b) abhängig.

Leistung ist im pädagogischen Bereich, neben Aspekten wie Gesundheit oder auch soziales Handeln, ein Bildungsthema (Sygusch et al., 2022) und eine der sechs Sinnperspektiven von Kurz (2004). Zwar bezieht sich Kurz auf den Sportunterricht, wird aber hier aufgrund des pädagogischen Vereinssettings herangezogen. Seine Idee zielt darauf, Kindern verschiedene Bedeutungen des Sports aufzuzeigen und sie zu einem sinnvollen Handeln zu befähigen (Neumann, 2004). Die Leistungsperspektive ist grundlegend für weitere Perspektiven wie Eindruck, Miteinander oder Ausdruck (Voll, 2018b). Auch zählen neben dem Überwinden von Barrieren im physischen und psychischen Sinn das Beherrschen und Verbessern sportartspezifischer Techniken dazu. Dies bringt positive Akzente der Selbstvergewisserung sowie Selbstwirksamkeit mit sich (Voll, 2018b). Folglich sind Leistung und Leisten im sportlichen organisierten Setting unstrittig (Sygusch et al., 2022; Voll, 2018b). Zudem stellt sich die Frage nach der

Richtigkeit der Bewertungen beziehungsweise Entscheidungen des Kampfgerichts, vergleichbar mit den Fehlerquellen in schulischen Bewertungsprozessen (vgl. 2.4.2.2). Potenzielle Fehlerquellen in der Bewertung werden an dieser Stelle jedoch nicht berücksichtigt. Grundsätzlich sind Personen in Leistungssituationen bestrebt, diese zu bestehen sowie die Einstellung dazu stetig zu entwickeln (Kurz, 2004). Dabei ist der Umgang mit Erfolg und Niederlage als komparative Funktion des Sports (Zimmer, 2020) (vgl. auch 2.5.2) unumgänglich und die erbrachte Leistung wird individuell wahrgenommen. Aus soziologischer Sicht (Emrich, Prohl 2008) umfasst ein Sieg einen immateriellen symbolischen Wert wie Ehre und Ansehen sowie im Profi- und Leistungssport auch das Einkommen. Wie Heranwachsende mit ihren Leistungsergebnissen sowohl im außerschulischen interessengetriebenen sowie im schulischen Setting umgehen, auf welche Ursachen sie diese zurückführen und wie sie sich Anforderungen stellen, ist Gegenstand der Studie.

2.5.3.3 Sportliche Leistungsdeterminanten

Ebenso wie die schulische Leistung (vgl. 2.4.2.2) ist auch die sportliche Leistung von vielfältigen Determinanten abhängig und kann als „multifaktorielle[...] Zusammensetzung“ (Weineck, 2019, S. 21) bezeichnet werden. Die Leistungsdeterminanten werden in Grundzügen in Betracht genommen, um das Zustandekommen von Leistungsergebnissen sowie den Umgang mit Erfolg und Niederlage nachzuvollziehen. Für einen detaillierteren Überblick wird an dieser Stelle auf Fünten et al. (2013), Schnabel et al. (2014), Brauner et al. (2022) ebenso auf Weineck (2019, S. 22) verwiesen. Das Leistungsprofil eines Kindes ist von Dispositionen der Persönlichkeit wie Talent und Begabung (Franke & Prohl, 2003) (vgl. 2.5.1), von der individuellen Anlage und von externen Faktoren abhängig (Carl, 2003a). Erstere zeichnen sich durch anthropometrische, anatomische, physiologische und psychologische Determinanten aus.

Anthropometrische Determinanten, wozu Alter, Pubertät, Geschlecht, Körpergröße, Gewicht, Akzeleration (Franke & Prohl, 2003; Weineck, 2019) und der Gesundheitszustand (Röthig et al., 2003) zählen, sind für die Leistungserbringung entscheidend. Die Anatomie bezieht sich auf den passiven sowie aktiven Bewegungsapparat. Ersteres umfasst das Skelett, bei dem die Struktur und Anordnung der Knochen, insbesondere die Länge der Gliedmaßen und die Gelenkarchitektur, Bewegungen und sportliche Fähigkeiten maßgeblich beeinflussen (Fünten et al., 2013). So sind große Personen aufgrund ihres Hebelverhältnisses oft besser in Sportarten wie Schwimmen oder Basketball, während kleinere Personen durch ihren kompakten Körperbau Vorteile in Sportarten wie Turnen haben (Schwameder et al., 2013). Zu den physiologischen Grundlagen zählen Herzfunktion, Blutdruck, Lungenkreislauf und das Nervensystem. Ferner sind motorische Fähigkeiten für die Leistung relevant (Röthig et al., 2003), was Ausdauer, Kraft und Schnelligkeit sowie die koordinativen Fähigkeiten aufgeteilt in Diffe-

renzierungs-, Orientierungs-, Reaktions-, Kopplungs-, Rhythmisierungs-, Umstellungs- und Gleichgewichtsfähigkeit (Meinel & Schnabel, 2015) umfasst. Personen mit einer höheren Ausdauer können länger Sport ausüben, andere mit mehr Kraft und Schnelligkeit eher explosiven Sport wie Sprints in der Leichtathletik. Hier ist eine Übereinstimmung mit der Sportbiomechanik erkennbar (Schwameder et al., 2013). Neben den physiologischen Grundlagen ist auch die psychische Einstellung einer Person zur Leistungserbringung im Training und Wettkampf wesentlich. Zu den inneren Prozessen des psychischen Systems zählen Hänsel et al. (2022) Emotion, Volition, Kognition sowie die Motivation (Franke & Prohl, 2003). Hinzu kommen Konzentration aber auch Selbstvertrauen. Das Wissen um Technik und Taktik beeinflusst die Leistung (Röthig et al., 2003). Dies ist als kognitiv-taktische Leistungsvoraussetzung zu verstehen, wobei in bestimmten Situationen auf dieses Repertoire zurückgegriffen wird (Schnabel et al., 2014). Auch können Erwartungen auf Erfolg oder Misserfolg die Leistung maßgeblich beeinflussen, ebenso belastende Faktoren, wie Angst, Frustration und Neurosen (Franke & Prohl, 2003).

Externe Faktoren betreffen Aspekte außerhalb des Individuums. Die Trainerin beziehungsweise der Trainer, die Trainingsgruppe sowie das Lerntempo und der Fortschritt sind maßgeblich für die Leistung (Prohl, 2003; Deutscher & Prinz, 2016; Weineck, 2019), die in einem komplexen System zueinanderstehen. Dabei ist die Empathie sowie die Kommunikation zwischen Sportlerin/Sportler sowie Trainerin/Trainer für die Motivation bedeutend (Welke, 2017), worauf Voigt et al. (2013) näher eingehen. Nicht zu vernachlässigen sind in Bewährungssituationen auch Zuschauende (Hänsel et al., 2022) ebenso die gegnerischen Teilnehmenden, die Wettkampfanlage, das Wetter oder in Mannschaftssportarten auch die Leistungen der Partnerinnen und Partner (Güllich & Krüger, 2018). Externe/umweltbedingte Faktoren beziehungsweise situative Einflüsse (Hänsel et al., 2022) wie das soziale Umfeld, wozu auch die Familie und Gleichaltrige zählen, die Verfügbarkeit von Sportangeboten und Trainingsbedingungen wie Sportstätten und -geräte beeinflussen die Leistung (Schnabel et al., 2014). Anzumerken ist, dass äußere sowie personale Voraussetzungen in einem ständigen Wechselverhältnis stehen (Schnabel et al., 2014).

2.5.4 Interesse am Sport

Das außerschulische sportliche Interesse wird nachfolgend näher beleuchtet und mittels der Interessenmerkmale (vgl. 2.2.2.2) konkretisiert. Im deutschsprachigen Raum (Heim & Sohnsmeier, 2016) ebenso im internationalen Bereich (Chen et al., 2012) ist sportliches Interesse selten Gegenstand der Forschung. Hier finden sich zwar Studien (Chen et al., 1999; Chen & Darst, 2001; Chen et al., 2014; Shen & Chen, 2006; Sun et al., 2008), jedoch mit Fokus auf dem situationalen Interesse im Schulsport (Chen & Ennis, 2004). Erste Erhebungen zum Freizeitsport, ohne Interesse als Konstrukt genauer aufzugreifen, führten Artus (1974) sowie Brettschneider und Kramer (1978) durch. Kuhn (2009) hat in seiner Studie

innere und äußere notwendige Bedingungen von Heranwachsenden ermittelt, um regelmäßige Aktivitäten auch in den Ferien aufrechtzuerhalten. Das Ergebnis zeigt, dass diese regelmäßigen Aktivitäten mit zunehmendem Alter in der Ferienzeit sinken. Die Aufrechterhaltung der Betätigung ist allerdings in der Altersgruppe der Zehn- bis Dreizehnjährigen auf Variablen wie Elternerwartung, Selbstkonzept aber auch Flow-Erleben und Sportfreunde zurückzuführen. Es ist zu schließen, dass intrinsisch motivierende Strukturen und ein unterstützendes Umfeld sportliche Aktivität begünstigen (Kuhn, 2009). Für die Altersgruppe acht bis zehn fehlen jedoch Studien. Weitere Ergebnisse in diesem Bereich beziehen sich auf den Schulsport. Hier hält Gogoll (2010) für den Oberstufenunterricht fest, dass Lernaktivitäten, die kognitiv anspruchsvoll gestaltet sind, eine „selbstbestimmt-interessierte Lernmotivation“ (Gogoll, 2010, S. 37) fördern. Chen und Darst (2002) untersuchen das individuelle und situative Interesse von 109 Mädchen und 82 Jungen in der Mittelstufe an der Sportart Basketball im Vergleich zu sieben anderen Sportaktivitäten hinsichtlich des Erlernens von motorischen Fähigkeiten. Das Ergebnis zeigt, dass ein schwacher Zusammenhang zwischen dem individuellen und situationalem Interesse besteht, wobei ersteres mit der Wissens- und Fertigkeitsverbesserung im Unterricht und das situationale mit körperlicher Aktivität korreliert (Heim & Sohnsmeier, 2016). Für die vorliegende Alterskohorte liegen ebenfalls keine Ergebnisse vor.

Um das Freizeitinteresse zu erheben, liegen zwar quantitative Erhebungsinstrumente vor, wie etwa das „Fragebogen-Inventar für Freizeitinteressen“ (FIFI) (Piepenburg & Kandler, 2015) oder der Fragebogen zum Studieninteresse (Krapp et al., 1993), jedoch für Erwachsene. Der Allgemeine Interessen-Struktur-Test Revidiert (Kinderfassung) (AIST-R) auf Basis des Modells von Holland (1997), erfasst ab dem Alter von 14 Jahren schulisch-berufliche Interessen (Bergmann & Eder, 2005). Da bislang keine Instrumente zur Erhebung des individuellen Interesses am Sport vorliegen, entwickeln Heim und Sohnsmeier (2016) einen Fragebogen, ausgehend von der Person-Gegenstand-Theorie unter Rückbezug auf das Topologische Modell (vgl. 2.2.1.1). Sie validieren diesen in einer nachfolgenden Studie (Sohnsmeier & Heim, 2017). Jedoch verstehen die Autoren Interesse als „affektives Konstrukt“ (Heim & Sohnsmeier, 2016, S. 30) und beachten nicht die kognitive Komponente. Da jedoch Acht- bis Zehnjährige im Fokus dieser Studie stehen, findet dies Berücksichtigung (Krapp, 2004; Prenzel, 1994) (vgl. 2.2.2.2). Zudem korreliert das individuelle Interesse mit der Wissensverbesserung (Chen & Darst, 2002), weshalb das kognitive Interessenmerkmal in den Blick genommen wird. Ferner legen Heim und Sohnsmeier (2016, S. 30) den Fokus „nicht auf spezifische (Themen-)Bereiche, sondern den gesamten Sport“. In der vorliegenden Studie wird jedoch die Ausübung von Sport in Vereinen verfolgt, weshalb nicht der Sport insgesamt, sondern hinsichtlich verschiedener Sportarten betrachtet wird.

Nach dieser Auflistung kann festgehalten werden, dass der Forschungsstand zum individuellen außerschulischen Interesse lückenhaft, die Relevanz jedoch

beachtlich ist (Heim & Sohnsmeier, 2016). Allerdings liegen für die Forschungsarbeit keine angemessenen Instrumente vor, die das außerschulische Interesse an verschiedenen Sportarten erheben und anschließend davon ausgehend vertiefte Einblicke auf den Umgang mit Leistungsergebnissen erbringen. Aus diesem Grund wird ein solches Instrument mittels der Interessenmerkmale, angepasst auf die Zielgruppe acht- bis zehnjährige Grundschulkinder, erstellt.

Interessengegenstand der Forschungsarbeit ist die Ausübung von Mannschafts- oder Einzelsportarten in einem bayerischen Sportverein. Um dies zu konkretisieren, wird neben den Interessenmerkmalen (vgl. 2.2.2.2) die Dauerhaftigkeit (Fink, 1992; Shell Deutschland Holding, 2020) sowie die Häufigkeit der Tätigkeit (Shell Deutschland Holding, 2020) betrachtet. Denn individuelle interessenorientierte Handlungen erstrecken sich über einen gewissen Zeitraum, sind situationsunspezifisch und beständig (Fink, 1992). Durch regelmäßige, überdauernde Teilnahme wird die Persistenz ausgedrückt (Prenzel, 1988). In Anlehnung an die Studie von Wieder (1999) wird eine Trainingsteilnahme von ungefähr zwei Jahren veranschlagt, mit zwei bis drei Einheiten pro Woche (in Anlehnung an die Vorgaben des Nachwuchstrainings Martin et al., 1991, S. 299). Eine aktuellere Studie, welche die Frage klärt, ab welcher Dauer individuelles sportliches Interesse vorliegt, konnte nicht gefunden werden.

Die drei Interessenmerkmale (vgl. 2.2.2.2) werden nachfolgend auf den Sport übertragen. Der kognitive Bereich umfasst die Kenntnis der ausgeübten Sportart (Hartinger, 1997). Dazu zählen unter anderem Technik- und Regelwissen, Kenntnisse über berühmte Sportlerinnen und Sportler sowie Informationen über Wettkämpfe auf nationaler und internationaler Ebene, wie Deutsche Meisterschaften, Europa- oder Weltmeisterschaften und Olympische Spiele. Da sich nicht auf eine Sportart konzentriert wird, sondern auf das Interesse an einer Sportart, und Unterschiede wie etwa Wettkampfregeln vorliegen, werden spezifische Tabellen, bezogen auf die Interessenmerkmale, angelegt und mit Beispielen untermauert. Jene erheben jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern bieten eine Grundlage, um sich mit der entsprechenden Sportart im Vorfeld vertraut zu machen und bieten im Anschluss einen Abgleich. Auch werden die unter 2.2.2.1 beschriebenen Referenzobjekte angeführt (Prenzel et al., 1986). Schwimmen kann beispielsweise nur im Schwimmbecken ausgeübt werden, während bei Basketball ein Ball sowie Korb unabdingbar sind. Ebenso ist bestimmte Kleidung wie beispielsweise Badebekleidung, Fußballschuhe mit Stollen oder Ähnliches relevant. Die Ausübung der Sportart sollte positiv bewertet und mit entsprechenden Gefühlen und Emotionen verbunden sein (Fink, 1992). Diese positive Haltung muss nicht jeder einzelnen Handlung, sondern der gewählten sportlichen Betätigung im Großen und Ganzen zugrunde liegen; negative Gefühle wie Ärger oder Enttäuschung können und dürfen aufkommen (Fink, 1992). Dies bedeutet, dass auch wenn die Person in einer bestimmten Situation mit sich selbst nicht zufrieden ist, sich dennoch nichts am grundlegenden sportlichen Interesse ändert. Letzteres ändert sich erst, wenn negative Gedanken und Gefühle überwiegen.

Ferner ist die Selbstintentionalität beziehungsweise Freiwilligkeit Voraussetzung. Das Kind geht ohne äußeren Zwang oder Druck zum Training und nimmt auch an Bewährungssituationen teil. Die Auseinandersetzung hinterlässt „in der Persönlichkeitsorganisation des Individuums dauerhafte dispositionelle Spuren“ (Fink, 1992, S. 53). Zum Überblick werden die beschriebenen Interessenmerkmale (vgl. Tabelle 1, 2.2.2.2) auf den außerschulischen Sport in Tabelle 2 angepasst. Diese listet zugleich die Kriterien für die Datenerhebung (vgl. 3.3.1) auf und dient der Überprüfung, ob Interesse bei den Befragten vorliegt.

Tabelle 2: Interessenmerkmale übertragen auf den Sport (eigene Darstellung)

Merkmal	Übertragung auf das individuelle außerschulische Interesse Sport
Gegenstandsbereich	• Mannschaft- oder Einzelsportart • Ausübung des Sports in einem bayerischen Sportverein
Dauerhaftigkeit	• Beständigkeit am sportlichen Training für circa 2 Jahre • 2-3 Trainingseinheiten pro Woche
Kognitiver Bereich	• Wissen um sportartspezifische Handlungsmöglichkeiten (Techniken) sowie Regeln • Kenntnisse über berühmte Sportlerinnen/Sportler und Sportevents • Materialien/Referenzobjekte
Emotionaler Bereich	• Emotionale Tönung • Positive Gefühle
Wert-/Steuerungsbereich	• Selbstintentionalität • Freiwillige Trainings- sowie Wettkampf-/Spiel-/Turnierteilnahme

2.5.5 Zusammenfassung und Ableitung

Acht- bis Zehnjährige gestalten neben dem Schulbesuch ihre Freizeit. Sie üben häufig Sport aus (Feierabend et al., 2020), weshalb dies als Interessentätigkeit betrachtet wird. Ob die Ausübung tatsächlich freiwillig erfolgt, wird in der Datenerhebung ermittelt, da Eltern teilweise Druck auf ihre Kinder ausüben können. Mit zunehmendem Alter nimmt die Vereinsteilnahme ab (Gerlach & Herrmann, 2015; Brandl-Bredenbeck et al., 2006; Schmidt, 2006b, 2006a; Guthold et al., 2020), weshalb eine Querschnittsstudie durchgeführt wird.

Sport ist eine körperliche Aktivität mit festgelegten Regeln und dem Ziel der Leistungserbringung (Hartmann et al., 2020), häufig ausgeübt im Sportverein (Martin et al., 1991; vgl. 3.3.1). Sportliche Leistung, erbracht im Training oder Wettkampf (Güllich & Krüger, 2013a), ist mit Anstrengung verbunden, auf ein unvorhersehbares Ergebnis gerichtet und wird nach bestimmten Normen bewertet (Sygusch et al., 2022; Balz & Kuhlmann, 2015; Schnabel et al., 2014; Erdmann, 1993; Guldenpfennig, 1996; Martin et al., 1991). Regeln ermöglichen Vergleiche

(Güllich & Krüger, 2013a). Die erbrachte Leistung wird mittels Bezugsnormen eingeordnet (Güllich & Krüger, 2013a). Diese wird einerseits durch eine numerische Bewertung, andererseits durch den ermittelten Rangplatz betrachtet, wobei Erfolg oft symbolisch mit Medaillen oder Pokalen dargestellt wird. In der eigenen Studie werden beide Dimensionen herangezogen. Die Leistungserbringung ist von einer Vielzahl Faktoren beeinflusst. Dies ergibt die Frage des Zustandekommens von Leistung beziehungsweise ermöglicht Erklärungen (vgl. 2.6.2). Der Umgang mit Erfolg und Misserfolg ist eine unvermeidliche komparative Funktion des Sports (Zimmer, 2020) und spielt eine zentrale Rolle für die persönliche Entwicklung (Voll, 2020). Für die eigene Studie ist ein Vergleich zum schulischen Setting von Bedeutung. Der aktuelle Forschungsstand zum individuellen Interesse am Sport, besonders im Freizeitbereich, ist lückenhaft (Heim & Sohns-meyer, 2016). Es konnten bislang keine geeigneten Instrumente zur Erhebung der Interessentätigkeit Sport in einem Verein ausfindig gemacht werden. Daher werden die Merkmale der pädagogischen Interessentheorie auf den Sport übertragen. Für die Konkretisierung des Merkmals ‚intensive Ausübung‘ wird eine zeitliche Dauer von zwei Jahren mit einer wöchentlichen Trainingsteilnahme von zwei bis drei Einheiten pro Woche vorausgesetzt.

2.6 Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen und interessegeleiteten außerschulischen Setting

Heranwachsende ordnen Leistungsergebnisse (vgl. 2.4.2.1 und 2.5.3.1) individuell ein. Abhängig vom zugrunde liegenden Leistungsbegriff kann das Ergebnis oder der Vollzug von Handlungen (Klafki, 1989) sich einerseits auf eine individuelle Situation beziehen, wie beispielsweise das Lösen einer Mathematikaufgabe. Andererseits spiegeln sich Ergebnisse in Noten, Beurteilungen und Rückmeldungen wider, welche die Fähigkeiten und das Verständnis der Lerninhalte eines Kindes darlegen (vgl. 2.4.2). Das Ergebnis kann in Erfolg oder Niederlage beziehungsweise Misserfolg übersetzt werden (Oerke, 2012) und ist als Code zu verstehen, der das Resultat der Handlung genauer beschreibt (Stichweh, 1990). Erfolg wird zumeist in Form guter Noten beschrieben und meint etwas gut können (Hössl, 2006). Misserfolg beschreibt das Gegenteil, wobei Personen häufig die Ursachen hinterfragen (vgl. 2.6.2) und „in das gesamte Leistungsspektrum“ (Sacher, 2014a, S. 291) einordnen. Dies kann negativ durch mangelnde Leistung, negative Erfahrung wie Prüfungsangst oder andere Aspekte wie Mobbing begünstigt werden.

Ein sportliches Leistungsergebnis kann analog dazu differenziert werden. Erfolg wird beschrieben als das gewünschte Ergebnis einer Handlung, das sowohl subjektiv positiv empfunden wird als auch objektiv durch Maßzahlen wie bestimmte Zeiten oder Weiten ebenso durch den erlangten Rangplatz einer Person oder Mannschaft in Wettkampfsituationen (Martin et al., 1991) in Form von Siegen (Röthig et al., 2003) feststellbar ist (Röthig et al., 2003). Es ist das Ergebnis von

Leistungsvergleichen (Güllich & Krüger, 2013a) zwischen Einzelpersonen oder Mannschaften. Dies ist das „unmittelbare Ziel des Wettkampfs“ (Güllich & Krüger, 2013b, S. 535). Den Sieg kann in der Regel nur eine Person beziehungsweise Mannschaft einnehmen, wobei auch Unentschieden und Wiederholungen als mögliche Ausgänge existieren (Emrich, 2003). Gleiches trifft für einen jeden Rangplatz zu. Ein Sieg ist also etwas Erstrebenswertes, weshalb Konkurrenz entsteht (Güllich & Krüger, 2013a). Eine Niederlage, auch Verlieren genannt, beschreibt Handlungen, in denen das gewünschte Ergebnis abhängig vom Anspruchsniveau nicht eingetreten ist und subjektiv bewertet wird (Röthig et al., 2003). Die Intensität, wie eine Niederlage empfunden wird, hängt von den individuellen Erwartungen sowie vom Anspruchsniveau und der möglichen Erklärung des Ereignisses ab (Röthig et al., 2003) und wird häufig mit Scheitern in Verbindung gebracht. Sichtbar ist die komparative Funktion der Bewegung für die Entwicklung der Kinder (Zimmer, 2020): „Sich mit anderen vergleichen, sich miteinander messen, wetteifern und dabei sowohl Siege verarbeiten als auch Niederlagen ertragen lernen“ (Zimmer, 2020, S. 22). Da Niederlage und Misserfolg häufig synonym verwendet werden, im sportlichen jedoch eher Niederlage Usus ist (Hössl, 2006; Hössl & Vossler, 2006), wird vor dem Hintergrund der Datenerhebung im außerschulischen Setting (vgl. 3.3.1) dieser Begriff in der Studie verwendet.

Die Auseinandersetzung mit Leistungsergebnissen ist für Heranwachsende von Bedeutung, da ihre Bewertung und Interpretation dieser Leistungsergebnisse nicht nur kurzfristige emotionale Reaktionen auslösen, sondern auch langfristige Konsequenzen für ihr Selbstbild, ihre Motivation und ihr Sozialverhalten haben können (Geis-Thöne & Schüler, 2019). Die Frage nach dem Umgang mit Leistungsergebnissen wird in zwei Settings verfolgt. Unter dem Begriff ist in Anlehnung an Faust-Siehl und Schweitzer (1992) allgemein die Beschäftigung mit etwas oder jemandem zu verstehen. Übertragen auf die Arbeit meint dies, dass sich Heranwachsende mit ihren Leistungsergebnissen in beiden Settings auseinandersetzen. Dies ist im aktuellen Diskurs kaum Gegenstand der Forschung, wie den Jahrbüchern der Grundschulforschung (Flügel et al., 2024) sowie der Zeitschrift für Grundschulforschung zu entnehmen ist. Für den Umgang mit Leistungsergebnissen ist das „Wissen über eigene Fähigkeiten und Eigenschaften und deren eigene Bewertung“ (Wicki, 2024, S. 150) von Bedeutung, also das Selbstkonzept (vgl. 2.6.1). Davon ausgehend werden entsprechende Erklärungsansätze (2.6.2) angeführt und auf Emotionen eingegangen (vgl. 2.6.3). Diese Konstrukte werden zuerst in ihren Grundzügen allgemein, dann auf das Schulische und den Sport bezogen. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung sowie Ableitung für die vorliegende Studie (vgl. 2.6.4).

2.6.1 Leistungsergebnisse und Selbstkonzept

Selbstkonzept, in dieser Studie eingeordnet in die pädagogisch-psychologische Disziplin, wird als Sammlung recht stabiler Informationen über die eigene Person im Gedächtnis verstanden (vgl. 2.1.1). Diese umfassen sowohl konkrete Eigenschaften und Merkmale als auch eigene Gedanken, Gefühle und Erfahrungen, womit die Person ein individuelles Bild von sich selbst erstellt (zusammengefasst aus Filipp, 1979; Jerusalem & Schwarzer, 1991; Krapp, 1997; Lohaus & Vierhaus, 2019; Neyer & Asendorpf, 2018). Es sind somit kognitive Repräsentationen der eigenen Fähigkeit (Moschner & Dickhäuser, 2018). Als Teil der Persönlichkeit (z. B. Neyer & Lehnart, 2008) setzt sich das Selbstkonzept aus den Komponenten Selbstwahrnehmung (Shavelson et al., 1976), Selbstbild sowie Wissen um die individuellen Eigenschaften zusammen (Lohaus & Vierhaus, 2019; Moschner & Dickhäuser, 2018), wozu „auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen“ (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 204) zählen. Auch die Erziehungswissenschaftlerin Renate Zimmer (2020, S. 31) versteht darunter „das Bild, das ein Kind von seiner Person“ hat. Von diesem ist abhängig, „[o]b sich ein Kind für ‚stark‘ oder ‚schwach‘ hält, welche Eigenschaften es sich zuschreibt, wie es sich einschätzt und welche Erwartungen es an sich stellt“. Daraus resultiert zukünftiges Verhalten (Jerusalem & Schwarzer, 1991; Montada, 2008). Dies geht mit positiven und negativen Emotionen einher, dabei unterziehen sich Heranwachsende einem sozialen Vergleich (Wicki, 2024). Das Selbstkonzept ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da es die Art und Weise prägt, wie bereits Kindergartenkinder (Hellmich & Günther, 2011; Mummendey, 2006) ihre eigenen Fähigkeiten und damit auch Leistungen beziehungsweise Leistungsergebnisse wahrnehmen und bewerten. Nach dem Modell von Shavelson et al. (1976) ist das Selbstkonzept hierarchisch aufgebaut. Es umfasst ein allgemeines Selbstkonzept auf höchster Ebene sowie bereichs- und domänenspezifische Selbstwahrnehmungen. Jugendliche entwickeln in verschiedenen Lebensbereichen eigene Selbstkonzepte, die das allgemeine Selbstkonzept beeinflussen und von diesem beeinflusst werden können (Schuchardt et al., 2015). Beschreibt sich beispielsweise eine lernende Person mit geringer Mathematikleistung als ‚schlecht‘, so bildet sie daraus ein Persönlichkeitsmerkmal (Oerter, 2008). Ähnliches erfolgt bei gegensätzlichen Eigenschaften, was als bidimensionales Denken bezeichnet wird (Case & Griffin, 1990) (vgl. 2.3.1). So kann ein Individuum beim Sport glücklich, bei unbeliebteren Aufgaben jedoch unglücklich sein. Zudem kann eine Person Defizite in einem Bereich durch andere kompensieren (Martschinke, 2014). Somit ist das Konstrukt für die eigene Studie interessant und wird neben dem schulischen Kontext (vgl. 2.6.1.1) auch im Sport (vgl. 2.6.1.2) betrachtet.

2.6.1.1 Leistung und Selbstkonzept im schulischen Setting

„In Aussagen wie z. B. „Ich bin ein guter Schüler“ oder „Ich kann nicht gut rechnen“ sind wichtige Informationen über das „Selbst“ enthalten, die unter dem Begriff *Selbstkonzept* [Herv. im Orig.] zusammengefasst werden“ (Martschinke & Munser-Kiefer, 2024, S. 323). Der Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept in der Grundschule ist gut erforscht (Hellmich & Günther, 2011) (vgl. 2.4.1) und die gegenwärtige pädagogisch-psychologische Forschung dahingehend aktiv, zurückzuführen auf das Erziehungsziel eines positiven Selbstbildes (Möller & Trautwein, 2020). Kritisch zu betrachten ist die zum Teil drei Jahrzehnte alte nachfolgende Literatur, wenngleich sich unter anderem Martschinke und Munser-Kiefer (2024) oder Möller und Trautwein (2020) darauf beziehen. Daten der SCHOLASTIK-Studie (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen) (Helmke, 1998) zeigen, dass das Selbstkonzept im Grundschulverlauf sinkt. Schülerinnen und Schüler nehmen demnach ihre Mathe- und Deutschfähigkeiten zwischen der zweiten und vierten Klasse weniger wahr und variieren je nach Cluster (Helmke, 1998). Die LOGIK-Studie (Langzeitstudie zur Genese individueller Kompetenzen) zeigt Erkenntnisse für die erste Klasse auf. Während zu Beginn der Schullaufbahn Lernfreude (Helmke, 1993) und Selbstkonzept (Helmke, 1998) steigen, nehmen diese im Schuljahresverlauf ab. Zurückzuführen ist dies sowohl auf den sozialen Vergleich als auch auf neue Anforderungen, die auf die Schülerinnen und Schüler zukommen (Kammermeyer & Martschinke, 2006). Ergebnisse der KILIA-Studie (Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht) weisen auf, dass das Selbstkonzept unter bestimmten Unterrichtsmerkmalen zumindest zu Beginn der ersten Klasse gefördert werden kann (Kammermeyer & Martschinke, 2006), wobei der Lehrkräfteinfluss entscheiden ist (Martschinke, 2014). Ausgehend von den beiden Studien werden zwei – wenngleich umstrittene – Wirk- beziehungsweise Kausalrichtungen benannt (Hansford & Hattie, 1982; Martschinke & Munser-Kiefer, 2024). Zum einen der Self-Enhancement-Ansatz, der besagt, dass das Selbstkonzept für die Leistung und -entwicklung entscheidend ist. Zum anderen der Skill-Development-Ansatz, demzufolge Leistung eine wichtige Determinante für das Selbstkonzept ist (Martschinke & Munser-Kiefer, 2024). Zudem bestehen nach van Aken et al. (1997) oder Dickhäuser (2006) reziproke Wechselwirkungen. Die Metaanalyse von Valentine et al. (2004), die 60 Studien im Kindes- und Jugendalter betrachtet, hält kleine Effekte zugunsten des Self-Enhancement-Ansatzes fest. Welcher davon erstrebenswert ist, lässt sich nicht feststellen (Martschinke, 2014). Neuere Analysemethoden zeigen jedoch höhere Effekte von Leistung auf das Selbstkonzept (Ehm et al., 2021). Wenn dem so ist, könnte der vorliegende Untersuchungsgegenstand in Hinblick auf den Umgang mit Leistungsergebnissen bedeutend sein. Denn aus pädagogischer Sicht ist ein positives Selbstkonzept wünschenswert, da sich Heranwachsende dadurch mehr zutrauen und ihre Erfolge auf ei-

gene Fähigkeiten (Attribution (vgl. 2.6.2)) zurückführen (Kammermeyer & Martschinke, 2006; Martschinke & Munser-Kiefer, 2024). Dies ist besonders für den Schulbeginn beziehungsweise die Übergangsphase vom Kindergarten zur Grundschule von Bedeutung, denn in dieser Zeit ist der Einfluss des Selbstkonzepts auf die Leistung höher als in nachfolgenden Klassenstufen (Kammermeyer & Martschinke, 2006; Praetorius et al., 2016). Ein entsprechender Ansatz wird in der Forschungsarbeit nicht verfolgt, jedoch scheint vor dem Zusammenhang beider Konzepte der Blick auf das Selbstkonzept relevant, sodass Schülerinnen und Schüler ihre Leistung beschreiben und einordnen können. Zudem hat dies „auch eine bedeutsame Funktion als personale Ressource in schwierigen Lebenssituationen“ (Martschinke & Munser-Kiefer, 2024, S. 325). Im Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept ist der Fischteicheffekt (*big-fish-little-pond-effect*) (Marsh, 2005) zu erwähnen. Vergleichen Schülerinnen und Schüler ihre Leistung mit Mitschülerinnen und -schülern, so hat dies Auswirkungen auf das akademische Selbstkonzept. Ist die eigene Leistung besser im Vergleich zur Klasse, hat dies eine positive Wirkung auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Im Falle von schlechteren Leistungen zieht dies eine negative Wirkung nach sich. Je nach Bezugsgruppe können also gleiche Ergebnisse verschiedene Auswirkungen haben (Moschner & Dickhäuser, 2018). Dies ist für den Umgang beziehungsweise die Rückführung auf die Ursache von Leistungsergebnissen im Bereich der Erhebung von Bedeutung.

2.6.1.2 Leistung und Selbstkonzept im Sport

Auch im Sport sind Wirkrichtungen festzuhalten, jedoch eher in Bezug auf Sport und das Selbstkonzept, nicht speziell die sportliche Leistung betreffend. Einerseits wird aus sportwissenschaftlicher Sicht vermehrt der Blick vom Sport auf das Selbstkonzept gerichtet (Gerlach & Brettschneider, 2009). Die Annahme, Sport habe Einfluss auf die Persönlichkeit, entspricht dem Skill-Development-Ansatz, auch Sozialisationshypothese genannt (Gerlach & Brettschneider, 2009; Hänsel et al., 2022; Sonstroem, 1997) und wird von Forschungsergebnissen bestätigt (Rasmus & Kocur, 2006; Sack, 1975; Stephan et al., 2014). Auf der anderen Seite steht der Self-Enhancement-Ansatz, auch Selektionshypothese genannt, der davon ausgeht, Persönlichkeitsmerkmale seien relevant, damit das Individuum sportliche Aktivität aufnimmt (Allen & Laborde, 2014; Hänsel et al., 2022; Singer, 2004). Dieser Ansatz ist überwiegend im Bereich der Talentbeschreibung bedeutsam (Gerlach & Brettschneider, 2009). Die gegenseitige Beeinflussung beider Ansätze mündet in der Frage nach dem Zusammenhang von Selbstkonzept und Sport im Reciprocal Effects Model von Marsh und Craven (2006). Auch wird von einer Interaktionshypothese, unter der auch Wechselwirkungen sowie der Einfluss anderer hinzukommender Variablen zu verstehen sind, gesprochen (Hänsel et al., 2022). Beim Sporttreiben zeigt sich ein moderater Effekt auf das globale Selbst (Ekeland et al., 2004) mit größeren Effekten bei Kindern als bei Erwachsenen (Conzelmann & Schmidt, 2020).

Aus pädagogischer Sicht scheint allerdings die Selektionshypothese sinnvoll. Hier wird die Notwendigkeit betont, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen die Individuen zum Sporttreiben zu ermutigen (Gerlach & Brettschneider, 2009). Denn die Überzeugung, in bestimmten Bereichen kompetent zu sein, prägt die Heranwachsenden. Nehmen sie sich in einer Aktivität als talentiert wahr, so engagieren sie sich auch eher in diesen Bereichen (Jacobson et al., 2005). Nonte und Schwippert (2012) konnten in ihrer Untersuchung für das sportliche Selbstkonzept jedoch keinen „Einfluss des Besuchs einer Schule mit einem sportlichen oder musikalischen Förderprofil“ (Nonte & Schwippert, 2012, S. 18) verzeichnen.

2.6.2 Leistungsergebnisse und Erklärungen

Leistungsergebnisse sind vielfältig, und Menschen sind um eine Erklärung überwiegend dann bestrebt, wenn das Zustandekommen unsicher (Kelley, 1971), negativ oder überraschend ist (z. B. Dresel, 2004; Meyer, 1988; Möller, 2018; Möller & Köller, 1999; Schnotz, 2019; Wong & Weiner, 1981). Dies beruht auf Attributionen, die als Ursachen beschrieben werden. Da Leistungsergebnisse sowohl im schulischen (vgl. 2.6.2.2) als auch im außerschulischen Bereich (vgl. 2.6.2.3) negativ ausfallen können, wird nach der Darlegung des theoretischen Hintergrunds (vgl. 2.6.2.1) darauf eingegangen.

2.6.2.1 Theoretischer Hintergrund

Verschiedene psychologische Teildisziplinen beschäftigen sich mit der Attributionforschung, die Möller und Köller (1996a) in ihrem Beitrag erläutern. Diese Forschung blickt auf eine fünf Jahrzehnte lange Historie zurück, die im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung gewinnt (Schaller & Spinath, 2017). Der Begründer und Sozialpsychologe Fritz Heider (1958) legt den Fokus auf die internalen sowie externalen Faktoren, mithilfe derer Verhalten erklärt wird. Darauf aufbauend hat Harold Kelley (1967) das Kovariationsprinzip entwickelt, das normativ beschreibt, wie die Zuschreibungen erfolgen. Jedoch wird dies als alltagsfern erachtet (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018; Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 2008) und daher nicht weiter ausgeführt. Bernard Weiner (1985), aufbauend auf den Prinzipien von Heider (1958) und Kelley (1967), konzentriert sich auf Erfolg und Misserfolg. Dies scheint plausibel, um Erklärungen und Ursachen von Leistungsergebnissen (Rheinberg, 1980) beider Settings zu hinterfragen.

Attributionen werden als Ursachen beschrieben, die Menschen heranziehen, um Ereignisse, Handlungen und Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen zu erklären (Försterling, 1986). Besonders bei negativen Ereignissen dienen sie dazu, sowohl das eigene als auch fremdes Verhalten zu begründen und dessen Auslöser und mögliche Konsequenzen zu verstehen (Möller, 2018; Tenorth & Tippelt, 2007). Dies liegt nach Weiner (1985) zum einen daran, dass Menschen

durch die Zuschreibung ihre Leistung verbessern (*mastery*), zum anderen Erklärungen für die Umwelt erlangen (*functionalism*) wollen. So kann das gegenwärtige und zukünftige Verhalten beeinflusst sowie in gewissem Maß vorhersehbar werden (Tenorth & Tippelt, 2007; Garms-Homolová, 2021) und bedingt so die Erwartung in Hinsicht auf Erfolg und Misserfolg (Schnotz, 2019; Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 2008). Allerdings bleiben positive Ergebnisse zumeist unberücksichtigt, denn dies würde schnell zur mentalen Überforderung führen (Schlicht & Strauß, 2003). Weiner (1985) stellt in seiner Attributionstheorie, überwiegend das schulische Lernen betreffend, vier Ursachenfaktoren auf: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall, aufgeteilt in die Dimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit (Lohbeck, 2019; Woolfolk, 2014). Diese Faktoren sind für die Motivation, die Erwartungen und das zukünftige Verhalten (Hänsel, 2022) von Belang.

Die von Heider (1958) angeführte Lokation unterscheidet zwischen internalen Attributionen, bei denen Ursachen in der Person liegen, und externalen, die Erfolg oder Misserfolg auf äußere Bedingungen zurückführen (Tenorth & Tippelt, 2007; Garms-Homolová, 2021). Dies hat Bedeutung für Emotionen, Motivation (Dresel & Lämmle, 2017; Möller, 2018; Woolfolk, 2014), ebenso für den Selbstwert (Hänsel et al., 2022). Attribuiert eine Person Erfolg auf interne Faktoren, so kommt das Gefühl von Stolz auf und die Motivation steigt (Dresel & Lämmle, 2017; Woolfolk, 2014), bei externalen eher Dankbarkeit (Dresel & Lämmle, 2017). Im Fall von Misserfolg sinkt bei internaler Attribuierung der Selbstwert (Woolfolk, 2014) und Gefühle der Hoffnungslosigkeit oder auch Schuld treten auf (Dresel & Lämmle, 2017). Hingegen kann es bei externaler Attribuierung zu Überraschung oder Ärger kommen (Möller, 2018).

Die Stabilitätsdimension beeinflusst „Erwartungen an zukünftige Leistungen“ (Möller, 2018, S. 33). Wird ein Ereignis auf stabile Ursachen zurückgeführt, besteht die Erwartung, dass es sich auch in Zukunft wiederholt. Bei instabilen oder variablen Ursachenzuschreibungen, etwa wenn sich die Erklärungen für ähnliche Ergebnisse im Zeitverlauf verändern, kann es zu einer Anpassung der Erfolgserwartungen kommen (Dresel & Lämmle, 2017; Garms-Homolová, 2021). Werden Misserfolge auf stabile Faktoren wie mangelnde eigene Fähigkeiten oder fehlende Kompetenzen anstatt auf mangelnde Anstrengung zurückgeführt, kann dies zu einer misserfolgsorientierten Erwartungshaltung führen (Lohbeck, 2019; Möller, 2018; Woolfolk, 2014) und geht häufig mit einer verringerten Ausdauer oder einer Tendenz zur Leistungsvermeidung einher. Erfolgt die Ursachenzuschreibung dagegen auf instabile Faktoren, wie beispielsweise unzureichende Anstrengung oder Zufall, so bleiben positive Leistungserwartungen eher erhalten, insbesondere dann, wenn die betroffene Person gewillt ist, sich künftig stärker zu bemühen (Möller, 2018; Weiner, 1986).

Ergänzt werden die zwei Dimensionen um die Kontrollierbarkeit (Weiner, 1986), denn die Stabilität impliziert eine gewisse Kontrolle über Leistungsergebnisse

(Adenstedt, 2021). Je mehr eine Person diese Faktoren durch Handeln kontrollieren kann, desto eher können Ursachenfaktoren geändert werden (Dresel & Lämmle, 2017; Lohbeck, 2019). Die Kontrollierbarkeit steht auch mit Emotionen in Verbindung. Während bei Erfolg Stolz aufkommt, liegt bei selbstverursachtem Misserfolg das Empfinden von Scham vor. Auch bei Kontrollverlust kommen Emotionen wie Scham und Ärger auf (Weiner, 2010).

Die Ursachenerklärung haben Weiner et al. (1971) in einem Vierfelderschema zusammengefasst, das später durch die Dimension Kontrollierbarkeit zu einem Achtfelderschema (Weiner, 1986) erweitert und nachfolgend aufgeführt wird (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Achtfelderschema – Klassifikation von Erfolgs- und Misserfolgsursachen nach den Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit (Dresel und Lämmle, 2017, S. 113; nach Weiner, 1986)

	Internal		External	
	Kontrollierbar	Unkontrollierbar	Kontrollierbar	Unkontrollierbar
Stabil	Überdauernde Arbeitshaltung	Fähigkeit	Beliebtheit (bei der Lehrkraft, der Trainee- rin/dem Trainer)	Schwierigkeit (des Fachs, des Themas)
Variabel	Aktuelle Anstrengung	Stimmung, Müdigkeit	Hilfe Anderer	Zufall

Die Konsequenzen von Attributionen, im Vorfeld beschrieben, werden für eine bessere Nachvollziehbarkeit grafisch in Abbildung 3 dargestellt und die Kontrollierbarkeit um Schuld, Dankbarkeit und Mitleid ergänzt.

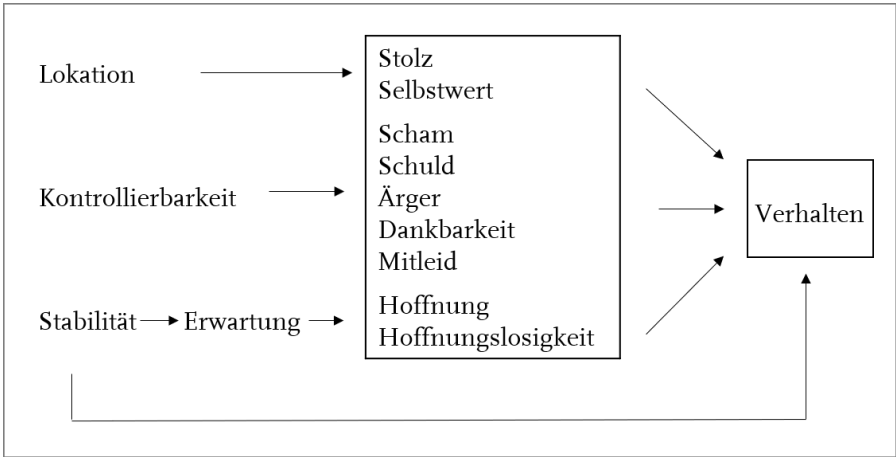


Abbildung 3: Konsequenzen von Attributionen nach Schlicht & Strauß, 2003, S. 51; aus Hän- sel et al., 2022, S. 223

Die Zuschreibungen basieren nicht immer auf rationalen Analysen (Parkinson, 2014), sondern unterliegen Verzerrungen (Dresel & Lämmle, 2017; Dresel, 2004;

Möller, 2018; Conzelmann et al., 2013). Für die Studie relevante Verzerrungen werden nachfolgend kurz angeführt. Der fundamentale Attributionsfehler nach Ross (1977) (auch Korrespondenzverzerrung (Hänsel et al., 2022)) schreibt Verhalten eher internalen Faktoren zu. Situative Aspekte wie Müdigkeit während eines Leistungsnachweises geraten bei der Beurteilung in Vergessenheit (Hänsel et al., 2022; Möller, 2018). Die Actor-Observer-Differenz nach Jones und Davis (1965) (Actor-Observer-Bias (Hänsel et al., 2022)) zeigt, dass handelnde Personen ihr Verhalten eher durch äußere Umstände erklären, während Beobachter es auf persönliche Eigenschaften zurückführen (Hänsel et al., 2022; Möller, 2018). Selbstwertdienliche Verzerrungen führen dazu, dass Menschen Erfolge internal attribuieren und Misserfolge auf externe Faktoren schieben, um das Selbstwertgefühl zu schützen (Dresel & Lämmle, 2017; Möller, 2018). Geschlechterunterschiede bestehen ebenfalls (Hannover, 2008) und werden überwiegend in stereotypischen Bereichen wahrgenommen (Meece et al., 2006). Um Attributionen bei der Datenauswertung nachvollziehen zu können, werden diese in beiden Settings nachfolgend spezifiziert.

Anzumerken sind an dieser Stelle die unterschiedlichen Begrifflichkeiten ‚Ursache‘ und ‚Begründung‘ beziehungsweise ‚Grund‘. Während Ursache den Sachverhalt darlegt, der etwas vorausgeht (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, n.d.d), ist der Grund beziehungsweise die Begründung Teil eines Arguments (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, n.d.a) und kann eine subjektive Sichtweise beinhalten. Dies ist für die Datenerhebung von Relevanz, wobei die Begriffe in der Arbeit synonym verwendet werden.

2.6.2.2 Erklärungen im schulischen Setting

Die Attribution ist für die Lern- und Leistungsmotivation sowie das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler bedeutend (Lohbeck, 2019; Extremera et al., 2016; McMillan, 2015). Die Ursachenzuschreibung eines Ergebnisses hat emotionale Auswirkungen, da die Erklärung Reaktionen auslöst (Garms-Homolová, 2021; Oerke, 2012). Positive schulische Leistungsergebnisse werden häufig auf eigene Fähigkeiten, günstige Umstände oder Glück zurückgeführt, während negative mit geringen Fähigkeiten, Anstrengung oder externalen Faktoren wie schwerer Aufgabenstellung erklärt werden (Dresel & Lämmle, 2017). Dabei erfolgt die Differenzierung zwischen Fähigkeit und Anstrengung zumeist erst zum Ende der Grundschulzeit (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992) und differenziert sich mit zunehmendem Alter aus. Grundlegend wird die Zuschreibung auf interne Faktoren wie Anstrengung, Nervosität oder Konzentration zurückgeführt, weniger auf Zufall (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992; Sacher, 2014b). Die Nachfrage nach Verbesserungsvorschlägen für andere wird mit „mehr Üben“ beantwortet (Ries, 1991). Unerwartete Ergebnisse beruhen auf verschiedenen Ursachen, wobei externe Aspekte wie das Elternhaus eher weniger erwähnt werden (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992). Nach Paradies et al. (2014) liegen die Ursache von schlechten Noten jedoch überwiegend in äußeren Aspekten und nicht im Individuum selbst.

Bezogen auf Geschlechterunterschiede schätzen Mädchen insbesondere in Mathematik ihre schulischen Fähigkeiten recht gering ein und führen Erfolg weniger auf die eigene Person zurück, schreiben vielmehr Misserfolge ihren geringen Fähigkeiten zu (Finsterwald et al., 2012) und attribuieren internal und stabil (Kirschmann & Röhm, 1991). Zudem zeigen sie weniger Stolz nach guten mathematischen Leistungen (Stipek & Gralinski, 1991). Jungen hingegen begründen ihre Erfolge mit ihren Fähigkeiten (Assouline et al., 2006; Finsterwald et al., 2012). Gemessene Leistungsunterschiede konnten jedoch die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten nicht belegen (Kessels, 2012). In der Studie werden Attributionen in der Schule nicht auf ein Fach bezogen, sondern individuell betrachtet, sodass hier keine weitere Differenzierung vorgenommen wird. Kritisch anzumerken ist, dass die Quellen zum Teil drei Jahrzehnte alt sind; gleichwohl bezieht sich beispielsweise Möller (2018) darauf.

2.6.2.3 Erklärungen im Sport

Bereits De Jong et al. (1988) stufen die beschriebene Theorie (vgl. 2.6.2.1) als geeignet für die Ursachenkategorisierung ein. Bei der Übertragung von Weiners Schema (vgl. Tabelle 3) zeigen sich jedoch Schwierigkeiten, da in Untersuchungen zu Mannschaftserfolg und -misserfolg eher Trainingsrückstand als Aufgabenschwierigkeit thematisiert wird (Iso-Ahola, 1977). Auch die Zuordnung verschiedener Sportarten zu den Dimensionen ist teils unscharf. Sie gelingt eher bei Einzelsportarten, während sie bei Mannschaftssportarten durch den Einfluss der Gegenspieler variabler ausfällt (Hänsel et al., 2022). Aus diesen Gründen wird das Schema auf den Sport von Möller (1994) ausgeweitet und nachfolgend in Tabelle 4 angeführt.

Tabelle 4: Kausalfaktoren im Sport nach Möller, 1994, S. 85

	Internal		External	
	Kontrollierbar	Unkontrollierbar	Kontrollierbar	Unkontrollierbar
Stabil	Konstante eigene Anstrengung, Trainingsfleiß	Eigene Fähigkeit, Veranlagung, Erfahrung	Konstante Anstrengung anderer, Trainingsfleiß anderer	Fähigkeit, Veranlagung, Erfahrung anderer, überdauernde Trainings- und Wettkampfbedingungen, generelle Aufmerksamkeitsschwierigkeit
Variabel	Momentane eigene Anstrengung, kontrollierbare eigene Leistung	Psychische/physische Verfassung, nicht kontrollierbare eigene Leistung, eigene Tagesform	Momentane Anstrengung anderer, kontrollierbare Leistungen anderer, beeinflussbare Trainingsbedingungen	Psychische/physische Verfassung anderer, nicht kontrollierbare Leistungen anderer, Tagesform anderer, spezifische Wettkampfbedingungen, Glück, Pech, Zufall, momentane Aufgabenschwierigkeit

Die Ursache, die Sportlerinnen und Sportler für ihren Erfolg und Misserfolg heranziehen, hat Einfluss auf die Emotionen (Robinson & Howe, 1989). Jedoch lassen sich die beschriebenen Attributionen nach Weiner für den Sport nicht gleichermaßen belegen (Hänsel et al., 2022). So können Ereignisse, insbesondere durch Erfolgserwartungen und Zufriedenheit, auch ohne Attributionen Emotionen auslösen (Biddle et al., 2001). Ferner liegen keine einheitlichen Befunde hinsichtlich Attributionen auf der Stabilitätsdimension und den Erfolgserwartungen vor (Hänsel et al., 2022). Jedoch hat eine „Anwendung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse zur Beeinflussung des Attributionsprozesses in Trainings oder Interventionen [...] bislang nur punktuell stattgefunden“ (Hänsel et al., 2022, S. 224). Wie dies erfolgen könnte, zeigen Hänsel et al. (2022) auf unter Einbezug, dass dysfunktionale Attributionsmuster insbesondere nach Niederlagen mittels Trainings positiv verändert werden können (Hanrahan & Biddle, 2008). Dabei scheinen Niederlagen gerade aus sportpsychologischer Sicht lehrreich (Voll, 2020). Sie haben „das erkennbare Wirkpotenzial, nach einem gelingenden Reflexions- und Verarbeitungsprozess Zielorientierung zu sein und dadurch eine Lebensbereicherung zu ermöglichen“ (Voll, 2020, S. 39). Ersichtlich sind hier selbstwertdienliche Verzerrungen. Um den Selbstwert zu schützen, werden Niederlagen externalen, variablen Faktoren zugeschrieben, während Erfolge das

Selbstvertrauen erhöhen, indem sie auf internalen, stabilen Faktoren beruhen. Dies zeigt sich nicht nur bei den Sportausübenden, sondern auch bei Fans sowie Medien (Hänsel et al., 2022). Die Metaanalyse von Allen et al. (2020) bestätigt dies. Während sowohl individueller als auch Mannschaftserfolg auf internalen, stabilen sowie kontrollierbaren Faktoren beruht, werden bei Misserfolg externe Faktoren herangezogen.

2.6.3 Leistungsergebnisse und Emotionen

Die Zeitschrift für Grundschulforschung widmet sich in der Ausgabe Heft 2/2026 dem Thema „individuelle und soziale Dimensionen von Emotionen in pädagogischen Kontexten“. Bereichsspezifische Themen sind unter anderem Lern- und Leistungsemotionen auch an außerschulischen Lernorten. Dies macht die Relevanz des Themas deutlich. Emotionen sind innere Abläufe und komplexe, mehrdimensionale Konstrukte, gekennzeichnet durch affektive, kognitive, physiologische, expressive sowie motivationale Komponenten (Frenzel et al., 2020; Kleinginna & Kleinginna, 1981, vgl. 2.2.2.2). Es sind also „zentrale psychophysiologische Prozesse des Menschen. Sie beinhalten schnell erfolgende Bewertungen von Situationen und erzeugen darauf basierende Verhaltensbereitschaften“ (Wicki, 2024, S. 84). Die Begriffe ‚Emotionen‘ und ‚Gefühle‘ werden in der Studie synonym verwendet, obgleich ein Unterschied besteht (Gläser et al., 2022; Schröder, 2020) und unter Gefühl das subjektive Erleben verstanden wird (Meyer et al., 2001). Diese Festlegung wurde bezugnehmend auf die Datenerhebung (vgl. 3.3.1.1) und Gläser-Zikuda und Hofmann 2022, die von Emotionen beziehungsweise Gefühl sprechen getroffen.

2.6.3.1 Leistungsergebnisse und Emotion im schulischen Setting

Schulische Leistungsemotionen beziehen sich auf leistungsorientierte Handlungen und Ergebnisse (vgl. schulisch 2.4.2, sportlich 2.5.3). Dabei sind Lernemotionen ein Teil von Leistungsemotionen (Frenzel et al., 2020). Entsprechende Zusammenhänge können nachgewiesen werden (Aldrup et al., 2020; Götz et al., 2004). Leistungsemotionen werden als Bestandteil der Pädagogik betrachtet (Arnold & Holzapfel, 2008) und sind ein zentrales pädagogisches Ziel (Markus & Gläser-Zikuda, 2021), erhalten jedoch im Kontext der Bildungs- und Erziehungswissenschaften wenig Aufmerksamkeit (Huber & Krause, 2018). Begründet wird dieser Befund damit, dass Emotionen lange negativ besetzt waren, wodurch in den Erziehungswissenschaften Bildung primär mit Vernunft assoziiert wurde und wird (Gieseke, 2016). Andererseits sieht sich die Pädagogik als eigenständige Disziplin und emotionale Themen werden als disziplinfremd angesehen sowie entsprechend vernachlässigt (Tröhler, 2014). Diesen Forschungsbedarf formulieren bereits Götz et al. (2004). Lohrmann bezieht sich ebenso darauf und ergänzt, dass „der bis heute besteht“ (Lohrmann, 2022, S 70). Denn zurückzuführen ist

dies darauf, dass Emotionen selten selbst Gegenstand der Forschung sind, sondern im Zuge von Datenerhebungen miterhoben werden (Lohrmann, 2022). Meyer (2021) versucht diese Forschungslücke in Bezug „auf dem Erleben positiver und negativer Lern- und Leistungseemotionen von [...] [Schülerinnen und Schülern] an katholischen Schulen im Kontext der Transition und des weiteren Verlaufs der Sekundarschule“ (Meyer, 2021, S. 38) zu schließen. Jedoch fokussiert diese Studie die Transition. Offen bleibt, wie Heranwachsende ihre Emotionen in Bezug auf Leistungsergebnisse in unterschiedlichen Settings beschreiben, weshalb dies Teil der Datenerhebung ist.

Maßgeblich für das Entstehen von Emotionen werden die bereits dargelegten Attributionen (vgl. 2.6.2) gesehen, die eine Variante von kognitiven Emotionstheorien darstellen (Meyer, 2000). Dabei können sich nach der Theorie von Weiner (1986) Emotionen auf ein Ergebnis oder die Attribution beziehen, wobei die vorliegende Forschungsarbeit mit ersterer Sichtweise arbeitet. Studien bezogen auf Leistungsmotivation fokussieren sich überwiegend auf die Sekundarstufe mit Blick auf die Entwicklung (Lohrmann, 2008). In der Grundschulzeit zeigt sich ein Rückgang positiver Leistungseemotionen, wobei insbesondere die Prüfungsangst von der zweiten zur dritten Klasse zunimmt (Lichtenfeld et al., 2012). Anderen Studien ist gemein, dass negative Emotionen im Schulverlauf zunehmen (Lichtenfeld et al., 2012; Vierhaus et al., 2016). Die Lernfreude bleibt von der zweiten bis zur fünften Jahrgangsstufe erhalten (Vierhaus et al., 2016). Beim Schulartenwechsel zwischen der vierten und fünften Jahrgangsstufe ist die Leistungseemotion recht hoch (Bieg et al., 2019), zurückzuführen auf Vorfreude und eine positive Erwartungshaltung (Meyer, 2021). Ein weiterer Grund, die Erhebung innerhalb der Grundschule durchzuführen. Dabei werden gleiche Situationen von den Kindern individuell wahrgenommen (Frenzel & Götz, 2018), weshalb dieses Konstrukt im Umgang mit Leistungsergebnissen für die Studie relevant ist. Bei einem Blick auf den Zusammenhang zwischen Emotionen und Leistung lässt sich festhalten, dass negative Emotionen mit geringeren, positive mit höheren Schulleistungen korrelieren (Pekrun et al., 2017).

2.6.3.2 Leistungsergebnisse und Emotion im Sport

Wie in der Beschreibung des Gegenstands unter 2.2.2.2 dargelegt, ist die Auseinandersetzung mit diesem, hier exemplarisch der Sport, mit angenehmen, positiven Gefühlen (Franz, 2008; Hartinger, 2022) wie Freude und Aufgehen in einer Sache verbunden (Prenzel et al., 1986). Dies betrifft jedoch den Gegenstand an sich, im Fokus der Studie stehen aber die Leistungsergebnisse, die aus der Intressentätigkeit resultieren.

Sportliches Handeln ist mit Emotionen verbunden, ausgelöst durch vielfältige Situationen. Die hervorgerufenen Emotionen verändern wiederum die Leistungsqualität und stellen zwischen Reaktion und Kognition eine Verbindung her (Ahns & Amesberger, 2022). Freizeitsport kann sowohl positive Emotionen als

auch das Wohlbefinden fördern (Lubans et al., 2016), wobei die positive Konnotation, insbesondere die Freude am Interessengegenstand, einen relevanten Aspekt der sportlichen Aktivität darstellt (Jekauc et al., 2012). Liegt diese vor, so gehen Personen der Aktivität regelmäßiger und längerfristiger nach (Jekauc, 2015). Hier wird das Kriterium der Dauerhaftigkeit am Interessengegenstand ersichtlich (vgl. Tabelle 2). Intensive Emotionen wie Angst können Lernbedingungen ebenfalls negativ beeinflussen (Jekauc, 2018). Allerdings ist hier ein Desiderat festzuhalten und Emotionen stehen in der Sportpsychologie im Vergleich zu kognitiven Konstrukten weniger im Fokus der Forschung, zurückzuführen auf die Schwierigkeit, das Emotionen im Sport zu erheben.

Emotionen sind vielfältig, wie beispielsweise Freude, Glück, Zufriedenheit, Angst, Enttäuschung oder Wut (Leisterer & Jekauc, 2019; Sawicki & Görner, 2018). Zwar beziehen sich die hier gewonnenen Ergebnisse auf den Schulsport, aufgrund des pädagogischen Charakters des Vereinssports werden sie jedoch an dieser Stelle herangezogen. Auf Basis verschiedener Metastudien, die allerdings überwiegend bei Leistungssportlerinnen und -sportlern durchgeführt wurden (Furley & Laborde, 2020,) kann ein Zusammenhang zwischen sportrelevanter Leistung und Emotionen festgehalten werden, jedoch liegt der Fokus vermehrt auf negativen Emotionen wie Stress oder Angst (Craft et al., 2003; Jokela & Hannin, 1999). Da dies nicht Gegenstand der eigenen Studie ist, wird hierauf nicht weiter eingegangen, sondern unter anderem auf Ehrlenspiel und Mesagno (2020) verwiesen. Nicht zu vernachlässigen sind an dieser Stelle auch das Kampfgericht beziehungsweise Schiedsrichterinnen und -richter sowie Zuschauende (Furley & Laborde, 2020), die die Emotionen prägen. Forschungsarbeiten fokussieren sich vermehrt auf das subjektive Erleben, welches pro- beziehungsweise retrospektiv qualitativ oder quantitativ erfasst wird (Jekauc, 2018). An dieser Stelle knüpft die vorliegende Studie an und es wird der Frage nachgegangen, welche Emotionen bei sportlichen Leistungsergebnissen aufkommen.

2.6.4 Zusammenfassung und Ableitung

Leistungsergebnisse werden in Erfolg und Misserfolg/Niederlage kategorisiert. In Anbetracht der Datenerhebung im Sport wird der Begriff ‚Niederlage‘ verwendet. Ein weiterer Unterschied besteht in dem Begriff ‚Sieg‘, der im Sport gebräuchlich ist und eine individuelle oder kollektive Leistung im Rahmen eines Wettkampfs bezeichnet (Güllich & Krüger, 2013a). In der Schule liegt hingegen in der Regel kein direkter Wettstreit um Noten vor, denn jede Notenstufe kann potenziell von mehreren Personen erreicht werden. Für die Arbeit wird abgeleitet, dass Leistungsergebnisse zufrieden- und unzufriedenstellend sein können, was für eine Strukturierung in der Datenerhebung und -Auswertung wertvoll ist. Das Selbstkonzept, in der pädagogisch-psychologischen Forschung als recht stabile, im Gedächtnis verankerte Wissensstruktur über die eigene Person, ist ein Modell über eigene Fähigkeiten und Eigenschaften (Moschner & Dickhäuser, 2018). Dies prägt, wie Kinder ihre Leistungen interpretieren und ob sie motiviert

sind, neue Ziele zu verfolgen oder eher demotiviert und vermeidend reagieren. Die Kompensation individueller Defizite durch Stärken in anderen Bereichen (Martschinke, 2014) wirft die Frage auf, wie sich diese mit Leistungsergebnissen in einem außerschulischen Interessensbereich verhalten. Die Studie untersucht daher, wie Heranwachsende ihre Leistungsergebnisse beschreiben und damit umgehen, und vergleicht dies in zwei Settings.

Insbesondere bei unzufriedenstellenden Leistungen ziehen Menschen Ursachen (Attributionen) heran; der Vollständigkeit halber wird jedoch auch das Zustandekommen von positiven Ergebnissen aufgegriffen. Um diese zu erheben, wird sich auf Weiner (1985), der ein Modell hinsichtlich der Dimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit entwickelt hat (vgl. Tabelle 3), bezogen. Die Attributionsforschung betrifft überwiegend das schulische Lernen, wobei Erfolge häufig auf eigene Fähigkeiten oder Glück zurückgeführt werden, Misserfolge auf mangelnde Fähigkeiten oder schwierige äußere Umstände (Dresel & Lämmle, 2017). Die Ursachenzuschreibungen beeinflussen die Emotionen und Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern maßgeblich (Lohbeck, 2019; Extremera et al., 2016; McMillan, 2015). Jüngere haben noch kein differenziertes Verständnis für Leistungsursachen, entwickeln jedoch mit dem Alter die Tendenz, Erfolge und Niederlagen auf internale Faktoren wie Anstrengung oder Nervosität zurückzuführen (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992; Sacher, 2014b). Bei der Nachfrage nach Verbesserungsvorschlägen für andere wird „mehr Üben“ genannt (Ries, 1991), weshalb in der vorliegenden Datenerhebung die Frage nach Tipps beziehungsweise Ratschlägen für andere gestellt wird. Analog wird dies auch im außerschulischen Setting erhoben. In sportlichen Leistungssituationen beeinflussen Attributionen Emotionen, Erfolgserwartungen und Motivation, wobei Erfolge oft auf internale, stabile Faktoren und Misserfolge auf externale Faktoren zurückgeführt werden (Hänsel et al., 2022). Während Einzelsportarten sich leichter dem Attributionsschema zuordnen lassen, erschwert der Einfluss von Gegnern die Zuordnung im Mannschaftssport, weshalb in dieser Forschungsarbeit das Schema von Jens Möller (1994) ergänzt wird. Niederlagen werden oft external begründet, während Erfolge das Selbstwertgefühl durch internale Erklärungen stärken (Hänsel et al., 2022).

Emotionen sind auch beim Umgang mit Leistungsergebnissen zentral. Ein Forschungsdesiderat formulieren bereits Götz et al. (2004) und wird von Lohrmann (2022) weiterhin als aktuell angesehen. Zurückzuführen ist es darauf, dass Emotionen selten selbst Gegenstand der Forschung sind (Lohrmann, 2022). Daher werden Emotionen in der vorliegenden Studie als Teil der Reaktion bei Leistungsergebnissen in beiden Settings erhoben.

2.7 Forschungsleitende Fragestellungen

Die Studie nimmt acht- bis zehnjährige Kinder in den Blick, die sowohl die Grundschule besuchen als auch in ihrer Freizeit einem Interesse nachgehen. In

beiden Settings werden sie mit Leistung und ihren Auswirkungen konfrontiert und müssen hier sowohl mit positiven als auch mit negativen Leistungsergebnissen umgehen. Um Aufschluss über diesen Umgang mit Leistungsergebnissen zu erhalten, werden Grundschülerinnen und -schüler, die möglichst intensiv einer interessen geleiteten außerschulischen Tätigkeit nachgehen, befragt. Dazu ist folgende Fragestellung forschungsleitend:

Wie beschreiben Acht- bis Zehnjährige ihren persönlichen Umgang mit Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch in einem interessen geleiteten außerschulischen Setting?

Die Beantwortung erfolgt durch Teilfragestellungen. Teilfrage 1 bezieht sich auf das Interesse im außerschulischen Setting. Daher wird zunächst das Interesse erhoben, um ausgehend davon Personen zu ermitteln, welche in die weiteren Analysen im Hinblick auf den Umgang mit Leistungsergebnissen einbezogen werden (vgl. 3.3.3.5 und Abbildung 11).

Teilfrage 1: Interesse

Inwiefern liegt bei den Befragten Interesse am ausgeübten Vereinssport im Sinne der pädagogischen Interessentheorie vor?

Teilfragestellung 2 bezieht sich auf den Umgang mit Leistungsergebnissen. Aufgrund der verschiedenen Settings wird diese in zwei Unterfragen untergliedert.

Teilfrage 2: Leistungsergebnisse

- 2.1 Wie beschreiben Schülerinnen und Schüler ihren Umgang mit einem zufriedenstellenden/unzufriedenstellenden Leistungsergebnis im schulischen Setting?
- 2.2 Wie beschreiben Kinder ihren Umgang mit einem zufriedenstellenden/unzufriedenstellenden Leistungsergebnis im außerschulischen interessen geleiteten Setting?

Schließlich wird nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gefragt. Aus grundschulpädagogischer Sicht ist es ein Anliegen, aus den Erkenntnissen zu den interessen geleiteten außerschulischen Tätigkeiten Anregungen für das schulische Handeln zu gewinnen (vgl. 5.1). Daher wird eine dritte Teilfrage ergänzt:

Teilfrage 3: Vergleich/Zusammenführung:

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in den Beschreibungen des Umgangs mit schulischen und außerschulischen Leistungsergebnissen feststellen?

3 Methodologische Grundlagen und Forschungsansatz

Die vorliegende Studie, angelegt in einem querschnittlichen qualitativen Design, umfasst 19 leitfadengestützte Interviews mit Kindern im Alter zwischen acht und zehn Jahren (Begründung vgl. 2.3.2 und 2.4.2.2). Der Fokus liegt nicht auf der Repräsentativität, sondern vielmehr auf der individuellen Bedeutsamkeit (Flick et al., 2022), also wie die Befragten ihren persönlichen Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen und außerschulischen Setting beschreiben. Die erhobenen Daten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Flick et al., 2022) ausgewertet. Ausgehend von den Acht- bis Zehnjährigen² als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner (vgl. 3.1) wird im Folgenden das Einzelinterview als Erhebungsmethode aufgeführt (vgl. 3.2). Das methodische Design wird anschließend dargelegt (vgl. 3.3). Dieser Forschungsansatz wird schließlich anhand der Gütekriterien eingeschätzt (vgl. 3.4).

3.1 Acht- bis Zehnjährige als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner

Acht- bis Zehnjährige „können am besten über ihre subjektiven Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken Auskunft geben“ (Vogl, 2015, S. 11), weshalb sie in der vorliegenden Studie persönlich befragt werden. Daher wird zunächst die qualitative Herangehensweise begründet (vgl. 3.1.1) und auf Herausforderungen sowie auf Fragen der Forschungsethik (vgl. 3.1.2) eingegangen.

3.1.1 Begründung der qualitativen Methode

Es gibt eine Vielzahl an methodischen Ansätzen, wie zum Beispiel Fragebögen (Gniewosz & Paschon, 2022), Beobachtungen (Meier & Eckermann, 2022), Gruppendiskussionen (Martens, 2022) oder Interviews (Türkyilmaz, 2022). Für die vorliegende Untersuchung wird das Interview gewählt, denn Ziel ist es, die individuellen Sichtweisen und Erfahrungen von Kindern zu erfassen.

Qualitative Forschung, die ihre Wurzeln in den Geisteswissenschaften hat und hermeneutisch arbeitet (Döring & Bortz, 2016b; Döring, 2023), wird „als Überbegriff für solche Verfahren verwendet, die ein Interesse an der Erforschung von Sinnzusammenhängen und deren *Qualität* [Herv. im Orig] haben“ (Kraimer, 2012, S. 23). Im Gegensatz dazu stammt die quantitative Forschung aus den Naturwissenschaften (Döring & Bortz, 2016b; Döring, 2023) und ist darauf ausgerichtet, Hypothesen durch statistische Messung der Ausprägung verschiedener Variablen zu überprüfen (Döring, 2023). Dementsprechend hat qualitative Forschung den „Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der han-

² Nachfolgend werden die Begriffe Schülerinnen und Schüler sowie Kinder gleichbedeutend verwendet, da die Personen zu zwei unterschiedlichen Settings befragt werden.

delnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al., 2022, S. 14) und „subjektiv gemeinte oder ‚objektive‘ Sinnstrukturen zu rekonstruieren“ (Trautmann, 2010, S. 71). Auf diese Weise trägt sie dazu bei, ein tieferes Verständnis sozialer Realitäten zu fördern und die Aufmerksamkeit auf komplexe Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale zu lenken (Flick et al., 2019). Diese Forschungsrichtung fokussiert das alltägliche Leben von Kindern in vielerlei Hinsicht (Grunert, 2010), ebenso bezieht sie sich „auf die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit und auf die Positionierung des Kindes in der Gesellschaft“ (Heinzel, 2012, S. 23). Deshalb werden im qualitativen Ansatz Einzelinterviews als weitverbreitetes Verfahren in der Sozialforschung (Mey & Mruck, 2007), durchgeführt. Zwar haben qualitative Methoden grundsätzlich eine lange Tradition, jedoch wurden diverse Methoden, insbesondere Interviewformen, überwiegend für Erwachsene entwickelt (Kvale, 2009; Vogl, 2015). In der wissenschaftlichen Jugendforschung werden sie seit den 1970er Jahren (Grunert, 2010; Mayring, 2016) und in der Kindheitsforschung seit den 1980er Jahren (Grunert, 2010; Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Heinzel, 2013) verstärkt eingesetzt. In den letzten Jahrzehnten haben sie in der Forschung an Bedeutung gewonnen (z. B. Christensen & James, 2008; Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007). Viele Studien zeigen die Durchführbarkeit sowie den Mehrwert von Interviews mit Kindern (z. B. Andresen, 2013; Faust-Siehl & Schweitzer, 1992; LBS- Initiative Junge Familie, 2009; Nölke, 2013; Wieder, 2009).

Obwohl Studien vorliegen, in denen Kinder interviewt wurden, gibt es kontroverse Meinungen dazu. So spricht sich beispielsweise Roux (2002) wegen mangelnder Wahrnehmung und Kompetenzen der Heranwachsenden dagegen aus, Interviews mit Kindern durchzuführen. Gleichwohl kann es auch bei Interviews mit Erwachsenen zu Schwierigkeiten kommen (Vogl, 2021); entscheidend sind die Fähigkeiten des Gegenübers, wie Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsvermögen und Verständnissicherheit (Vogl, 2021). Auf Herausforderungen während der Durchführung wird unter 3.1.2 eingegangen. Thomas Trautmann (2010, S. 49) befürwortet hingegen Interviews mit Kindern ab 7 Jahren, da sie „symbolische Denkmuster hinreichend erfassen, schlussfolgern, Hypothesen aufstellen und abstrakt denken“ können. Auch ist ihr Sprachvermögen zur Verbalisierung der Gedanken entsprechend ausgeprägt (Trautmann, 2010). Die Durchführung von Interviews sei bereits ab einem Alter von fünf Jahren möglich (Heinzel, 2012) und Vier- bis Sechsjährige können bereits ihre Erlebnisse und Einstellungen artikulieren und sich mit Erwachsenen austauschen (Nentwig-Gesemann et al., 2017). Insbesondere wenn es um die Fokussierung auf „Wünsche, Interessen und Bedürfnisse von Kindern“ (Vogl, 2005, S. 29) geht, sollten nicht nur „die Einschätzungen Erwachsener [...], sondern Kinder selbst als kompetente Informanten“ (Vogl, 2005, S. 29) herangezogen werden. Grundsätzlich wird die direkte Befragung durch verschiedener Interviewformen als angemessen sowie gewinnbringend erachtet (Mey & Schwentesius, 2019; Türkyilmaz, 2022).

3.1.2 Herausforderungen

Qualitative Forschung mit Kindern bringt zweifelsohne Herausforderungen mit sich (Heinzel, 2012, 2013; Reimann-Pöhlens, 2017). Diese werden nachfolgend unter der Berücksichtigung des allgemeinen Entwicklungsstandes (vgl. 2.3.1) sowie altersspezifischer Fähigkeiten der Befragten (Vogl, 2021) aufgeführt, um sie bei der Umsetzung angemessen zu berücksichtigen. Dazu bietet auch die „Reflexionsfolie zur Evaluation von Angemessenheit in Forschungsvorhaben im Kontext der Kindheitsforschung“ von Velten et al. (2024, S. 96) die Grundlage. Zwar ist dies als Reflexion formuliert, und meint, dass „[d]ie intensive Reflexion des Forschungsprozesses mit Kindern [...] aus forschungsethischer Sicht unabdingbar“ (Velten et al., 2024, S. 100) ist. In dieser Studie wird sich im Vorfeld der Interviews damit auseinandergesetzt und die Umsetzung abschließend reflektiert (vgl. 3.4).

Das Sprachniveau beziehungsweise die sprachlichen Fähigkeiten (Gerarts, 2015; Vogl, 2021) hängen von Faktoren wie Alter, kognitiver Entwicklung (Fuhs, 2000), kulturellen, geschlechtsspezifischen und sozioökonomischen Aspekten (Lohaus & Vierhaus, 2019) ab. Diese können zu Verständnisschwierigkeiten zwischen der interviewenden Person und dem Kind führen (Gerarts, 2015). Daher ist es von Bedeutung, Kommunikationsunterschiede angemessen zu berücksichtigen (Vogl, 2021). Als mögliche Unterstützung sollte während des Interviews in Anlehnung an Fuhs (2012) der Einsatz von Materialien erfolgen, um den Kindern die Ausdrucksmöglichkeiten zu erleichtern. In dieser Studie waren Gefühlskarten angedacht (wobei die Kärtchen jeweils ein Kind zeigen, das beispielsweise ängstlich, wütend oder glücklich aussieht; eine entsprechende Verbalisierung ist ebenfalls notiert), um die Emotionen einfacher zu äußern. Diese Materialien wurden jedoch nicht eingesetzt, da ein Forschungskolloquium Bedenken äußerte, dass eine solche Vorgehensweise die Antworten der Kinder zu stark einengen könnte; die Überlegungen hierzu werden in Kapitel 5.2 näher diskutiert. Vogl (2015, 2021) zufolge ist die Erzählfähigkeit im linguistischen Sinn ab einem Alter von ungefähr acht Jahren ausgeprägt – ein weiterer Grund Heranwachsende ab diesem Alter zu befragen. Anzumerken ist, dass Geschlechterunterschiede vorliegen und Mädchen zumeist verbal versierter sind als Jungen (Fuhs, 2000). Auch ist die Gestikulation von Kindern nicht zu vernachlässigen. Im Rahmen eines Erzählvorgangs gestikulieren sie häufig, bevor sie sprechen (Lohaus & Vierhaus, 2019). Dieses Gestikulieren nimmt zwar im Laufe des Lebens ab, bleibt aber dennoch präsent (Fuhs, 2012; Gerarts, 2015). Um Gestikulation wahrzunehmen, werden Präsenzinterviews bevorzugt. Im Fall von Online-Interviews werden sie ausschließlich mit Kamera durchgeführt, um zumindest den Oberkörper der Befragten und ihre Gestik sowie Mimik erfassen zu können. Obgleich die Glaubwürdigkeit von Kindern häufig infrage gestellt wird (Gerarts, 2015), da sie Schwierigkeiten haben könnten, zwischen Wahrheit und Fiktion zu unterscheiden und ihre Äußerungen durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sein könnten (Heinzel, 2013; Kränzl-Nagl & Wilk, 2000), wird in der hier vorliegenden Studie

den teilnehmenden Kindern Glaubwürdigkeit zugemessen. Denn sind sie Expertin und Experte ihrer Lebenswelt (Alt, 2005; Andresen, 2013; LBS- Initiative Junge Familie, 2009). Um solche Zweifel zu entkräften, ist besondere Sorgfalt in der Forschung erforderlich (Fuhs, 2000). An dieser Stelle wird Vogl (2021) herangezogen; die Autorin datiert das Vermischen von Wunsch und Wirklichkeit bis zum Alter von fünf Jahren. Aus Erwachsenenperspektive ist dies zu erkennen, sodass die Datenqualität unter Berücksichtigung der passenden Methode nicht leidet (Vogl, 2021).

Hinzu kommt die Perspektivendifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen, die sowohl hinsichtlich der Methodik als auch der Theorie zu beachten ist (Heinzel, 2013). „Die Bilder der erwachsenen Forscher/-innen über Kinder und Kindheit, ihre Erwachsenenorientierung, Unterschiede in den Ausdrucksformen sowie die gleichzeitige Einbildung von Kindern in Generationen- und Gleichaltrigenbeziehungen“ (Heinzel, 2013, S. 707) werden als Herausforderung im Bereich der Kindheitsforschung gesehen (auch Mey & Schwentesius, 2019). Auch beeinflussen Fachdisziplinen, Forschungsfragen, aber auch die Einstellungen zu ihnen die Sichtweisen Forschender (Heinzel, 2012). Um diesem Problem entgegenzuwirken, werden im Bereich der Datenerhebung, Auswertung, aber auch Interpretation die sprachlichen Fähigkeiten sowie Sichtweisen berücksichtigt (Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007; Heinzel, 2012). Aufgrund der vorherigen Arbeit der Forscherin sowohl als Schwimmtrainerin im Nachwuchsbereich als auch als Grundschullehrerin wird angenommen, dass die Sichtweisen der Heranwachsenden nachvollzogen werden können.

Kinder agieren im tagtäglichen Leben sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit Erwachsenen (Fuhs, 1999) beispielsweise den Eltern oder Lehrkräften/Trainerinnen und Trainern. Die Kommunikation im Interviewkontext kann als Interaktion zwischen Partnerinnen und Partnern mit unterschiedlichem Status beschrieben werden. Hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Lebenslagen gehen sie mit dieser hierarchischen Situation auf verschiedene Weise um (Heinzel, 2013, 2012). Ein weiterer Aspekt ist, dass Kinder sich normalerweise an ihrer Familie und an Gleichaltrigen orientieren. Während eines Interviews sind sie auf sich allein gestellt. Zwar wird durch diese Einzelbefragung die Beeinflussung durch andere vermieden, gleichzeitig kann dies zu einer stärkeren Orientierung an der Erwachsenenwelt führen (Heinzel, 2012, S. 28). Dem entgegenzuwirken, eignen sich Gruppendiskussionen oder Beobachtungen (Heinzel, 2012). Allerdings wird bereits im Vorfeld auf Grundlage der Forschungsfrage die Entscheidung getroffen, diese Methoden nicht anzuwenden (vgl. 3.2). Die Isolierung der Befragten in Forschungssituationen bietet einerseits den Vorteil, Störungen und soziale Rücksichtnahmen zu vermeiden. Andererseits führt dies gleichzeitig zu einer Einordnung in eine hierarchische Struktur (Heinzel, 2013). Um dieser weitestgehend entgegenzuwirken, wird entschieden, sich zu Beginn des Interviews mit dem Vornamen vorzustellen und einige persönliche einleitende Worte an das Kind zu richten, um eine Beziehung aufzubauen (vgl. Anhang A).

Herausforderungen sind ebenso die soziale Erwünschtheit als auch das Nicht-Antworten. Zum Teil interagieren Kinder intensiv mit der interviewenden Person, so dass sie ihre Antworten hinsichtlich sozialer Erwünschtheit formulieren (Trautmann, 2010). Gleichzeitig gibt es auch Heranwachsende, die nur knappe oder gar keine Antworten geben, was auf Unsicherheit oder Verweigerung zurückgeführt werden kann (Trautmann, 2010). Um dieses Problem im Vorfeld zu minimieren, wird nicht nur von den Eltern, sondern auch von den Kindern eine Einverständniserklärung eingeholt, wie nachfolgend dargelegt.

Ein weiteres methodologisches Problem ist bei jeder qualitativen Forschung die Durchführungsobjektivität. Selbst bei sorgfältiger Vorbereitung und achtsamer Durchführung besteht die Möglichkeit, dass das Interview oder Teile davon nicht wie erwartet verlaufen. Dies gilt es grundsätzlich zu berücksichtigen (Trautmann, 2010) (weitere Gütekriterien werden unter 3.4 aufgeführt). Ferner ist zu beachten, dass nicht bei allen Interviews eine konsistente Einstellungsstruktur der Forscherin/des Forschers vorliegt, da diese stets von aktuellen Einflüssen und etablierten Persönlichkeitsaspekten beeinflusst werden. Die persönliche Einstellung und Sichtweise können, wenn auch nicht absichtlich, immer wieder zum Ausdruck kommen (Trautmann, 2010).

Das Aufnahmegerät kann zu Verunsicherung führen. Breuer (2001) konnte jedoch in einer Studie mit Kindern im Grundschulalter zeigen, dass die Befragten während eines Interviews fast schon ein ‚richtiges‘ Mikrofon einforderten. Auch der Begriff ‚Interview‘ ist für sie nicht einschüchternd, sondern wird eher erwartet. Die Dauer des Gesprächs wird an die Konzentrationsfähigkeit und das Durchhaltevermögen der Heranwachsenden angepasst (Trautmann, 2010). Die Aufmerksamkeitsspanne von Kindern ist in diesem Alter noch begrenzt, gleichzeitig können sie sich über längere Zeit mit Aufgaben beschäftigen, die sie interessieren (Gallahue & Ozmun, 2011). Daher wird ein zeitlicher Rahmen von ungefähr 20 bis 25 Minuten veranschlagt (Alt & Quellenberg, 2005).

Für die Befragung hinsichtlich der außerschulischen Interessen werden Hartinger und Fölling-Albers (2002, S. 51) herangezogen. Sie betonen, dass verschiedene Einfluss- sowie Störfaktoren bei der Untersuchung von Kindern zu berücksichtigen sind, um die Aussagen zu diesem Konstrukt angemessen interpretieren zu können. Kindern fällt es häufig schwer, Interessen zu beschreiben; sie setzen den Begriff mit ‚Hobby‘ gleich und verknüpfen diesen mit alltagsweltlichen Vorstellungen (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Daher ist eine Differenzierung des Interesses im Sinne der pädagogischen Interessentheorie und allgemeinem Interessiertsein schwierig (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Auch gelingt es Kindern dieser Altersgruppe nicht immer, zwischen einer bereits vorhandenen und dem Wunsch nach einer noch nicht nachgegangenen Beschäftigung mit einem bestimmten Thema zu unterscheiden (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Denn oft interessieren sie sich für etwas, was sie noch nicht gemacht haben. Dieser Aspekt wird im Rahmen der pädagogischen Interessentheorie erörtert (vgl. 2.2.1). Somit ist die Erhebung von Interesse sowohl in schriftlichen als auch

in mündlichen Erhebungsverfahren mit Herausforderungen verknüpft, denen mittels Videographie von Spielsituationen bei jungen Kindern und Langzeitstudien begegnet werden könnte (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Hartinger und Fölling-Albers (2002) sehen zwar den Vorteil von schriftlichen Interessensbefragungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit sowie leichter Auswertung. Aber sie vermerken Probleme bezogen auf geschlossene Fragen, Auswertung sowie Interpretation. Auch sind zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Abschließend wird knapp auf die Forschungsethik eingegangen. Im Rahmen der Datenerhebung wird sich am Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010) sowie an der Angemessenheit qualitativer Forschung nach Velten et al. (2024) orientiert. Die Einverständniserklärung wird neben den Eltern auch vom Kind eingeholt; nur mit dessen Zustimmung erfolgt die Durchführung (vgl. 3.3.1.4). Die Integrität der Teilnehmenden wird analog zu §4 Absatz 4 (DGfE) gesichert und alle Daten pseudonymisiert gespeichert (vgl. 3.3.2). Die Datenschutzerklärung der Kinder ist ohne Verschwiegenheitserklärung formuliert, sodass bei schwierigen/sensiblen Themen wie Gewalt oder Mobbing Kontakt zu den Eltern oder zu Trainerin/Trainer aufgenommen werden kann. Dies wird mit folgendem Beispiel veranschaulicht. Der Befragte e_Josef (die Erklärung der Fallbenennung folgt unter 3.3.2.1) berichtete auf die Frage, ob er sich auf das Schwimmtraining freue, dass es in den Kabinen manchmal ekelig sei, weil andere dort ihre Exkremamente hinterlassen (e_Josef, Pos. 73-76). Aus diesem Grund wird im Anschluss an das Gespräch der Kontakt zur Trainerin hergestellt und anonym von dem Vorfall berichtet. Die Trainerin teilte mit, dass dieses Problem seit längerem bestehe. Festzuhalten ist, Interviews mit Kindern stellen „spezifische Anforderungen an Untersuchungsdesign und Forscher, denn Methoden und Erhebungsinstrumente sind in der Regel für Erwachsene konzipiert und können nicht einfach auf Kinder übertragen werden“ (Vogl, 2005, S. 29). Deshalb wird das methodische Design in Anlehnung an die Kindheitsforschung unter 3.3 erläutert und davor das Einzelinterview als Erhebungsmethode begründet (vgl. 3.2).

3.2 Das Einzelinterview mit Kindern als Erhebungsmethode

Das Interview als qualitative Erhebungsmethode (Trautmann, 2010) wird beschrieben als ein geplantes Treffen zwischen Personen, die sich in vorher festgelegten Rollenvereinbarungen als Interviewende und Interviewte gegenüberstehen (Friebertshäuser & Langer, 2013). Aus dieser Konstellation geht zum einen hervor, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu der Bewertung der Themen gelangen, zum anderen, welche Aspekte für die Interviewten bedeutsam sind. Die Daten geben somit nicht nur Aufschluss darüber, welche Inhalte eine befragte Person äußert, sondern auch darüber, weshalb und auf welche Weise diese Person ihre „Motive, Annahmen und Argumentationsmuster“ (Dresing & Pehl,

2018, S. 7) darlegt. Dadurch gewinnt die Kontextualität an Bedeutung (Flick et al., 2012) und versucht „den Charakter des Alltagsgesprächs zu realisieren“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 332). In einem offenen Gespräch müssen die Antworten stimmig und einsichtig sein, denn das Gegenüber signalisiert durch Reaktionen, ob diese nachvollziehbar sind. Es können Zwischenfragen gestellt und nonverbale Signale, wie beispielsweise eine lange Pause oder Lachen, analysiert und gedeutet werden. Zwar wird Kritik an qualitativer Forschung hinsichtlich kleiner Stichproben geäußert, ob diese auch ausreichend Daten liefern und der Repräsentativität dienlich sind (Flick et al., 2022). Interviews betrachten jedoch die Biografie und Lebenswelt der handelnden Personen. Dies steht bezogen auf Forschungsstand und -frage im Fokus der Arbeit. Zudem erhebt die Arbeit nicht den Anspruch der Repräsentativität. Daher wird ein qualitatives offenes Forschungsdesign herangezogen. Hierbei wird sich an bereits bestehenden Arbeiten (z. B. Faust-Siehl & Schweitzer, 1992; Nentwig-Gesemann et al., 2017; Nölke, 2013; Reimann-Pöhl- sen, 2017; Weiser, 2020; Wieder, 2009) (vgl. auch 3.1.1) orientiert. Nachfolgend werden die strukturellen Grundlagen des in dieser Studie verwendeten Interviews dargestellt und erläutert, warum ein Einzelinterview in Abgrenzung zu anderen Arten (vgl. 3.2.1) in Form eines Leitfadeninterviews als Erhebungsform herangezogen wird (vgl. 3.2.2).

3.2.1 Das Einzelinterview

Trautmann (2010), spezialisiert auf Kinderinterviews, strukturiert diese im Allgemeinen in persönliche Gespräche, telefonische Befragungen sowie schriftliche Interviews, die beispielsweise postalisch durchgeführt werden. Während telefonische Befragungen zwar zeitsparend und kosteneffizient sind (Lamnek, 2010; Misoch, 2019), überwiegen Nachteile, da kein direkter Kontakt zum Gegenüber besteht und mögliche Sprach- und Verständnisprobleme auftreten können (Lamnek, 2010; Misoch, 2019). Ebenso gibt es Kritikpunkte bei der postalischen Befragung, bei der die Befragten zwar Zeit zur Beantwortung haben, der Fragebogen aber selbsterklärend sein muss, da keine Möglichkeit für Nachfragen besteht (Trautmann, 2010). Hier entfallen alle Vorteile direkter Gespräche, insbesondere mit Kindern, weshalb diese beiden Verfahren in dieser Studie nicht zum Tragen kommen. Bei einem direkten Gespräch (ebenso beim Online-Interview) besteht durch die physische Präsenz aller Beteiligten bei Unklarheiten die Möglichkeit der Nachfrage. Unterstützende Materialien können hinzugezogen, Gestik und Mimik wahrgenommen werden. Ebenso sind Ton- und Videoaufnahmen möglich. Nachteile wie hoher zeitlicher Aufwand in Bezug auf Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung, hohe Konzentrationsfähigkeit beider Parteien als auch mögliche Effekte sozialer Erwünschtheit gerade bei Kindern sind nicht zu vernachlässigen. Auch das Aufnahmegerät kann Unsicherheit verursachen (Trautmann, 2010) (vgl. 3.1.2). In Abwägung der Vor- und Nachteile wird das direkte Gespräch in der vorliegenden Studie als sinnvoll erachtet und nachfolgend das Einzelinterview in Abgrenzung zu anderen Interviewformen fokussiert. Bei

diesem wird eine Einzelperson von einer anderen Person befragt (Trautmann, 2010). Bei einem Tandeminterview hingegen sitzt eine Person zwei Forschenden gegenüber (Friebertshäuser & Langer, 2013). Zudem existiert das Paarinterview, welches die Befragung von zwei Personen durch eine Forschende impliziert (Bock, 1992). Darüber hinaus sind Gruppen- oder Diskussionsbefragungen zu nennen, bei denen mehrere Personen kollektiv befragt werden (Bohnsack, 2022). Jede dieser Form weist spezifische Vor- und Nachteile auf. Die Durchführung von Einzelinterviews wird damit begründet, dass es eine besondere Herausforderung darstellt, mehrere Kinder gleichzeitig zu befragen. Zudem besteht im Falle einer Gruppenbefragung die Gefahr der gegenseitigen Beeinflussung (Heinzel, 2012). Das zu untersuchende Konstrukt „Beschreibung der Leistungsergebnisse“ ist von Natur aus äußerst individuell und beruht auf subjektiven Wahrnehmungen. Daher liegt der Fokus auf der Einzelbefragung, wie auch von Lamnek (2010) oder Flick et al. (2019) empfohlen wird. Nicht zuletzt stützten pragmatische Überlegungen die Entscheidung für Einzelinterviews. In den angefragten Vereinen melden sich unterschiedlich viele Kinder für die Befragung (vgl. 3.3.1 insbesondere 3.3.1.3), was zu einer heterogenen Gruppengröße führen könnte. Dies erschwert die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Zudem gestaltet sich die zeitliche Koordination, insbesondere am Nachmittag, schwierig, da die Verfügbarkeiten der Kinder variieren. Einzelinterviews bieten hier den Vorteil, flexibel auf individuelle Zeitpläne eingehen zu können. Schließlich ermöglicht diese Interviewform, den Fokus auf jedes Kind individuell zu legen, was eine tiefere und differenzierte Erhebung der persönlichen Sichtweisen sicherstellt und Unsicherheiten und die Hierarchie reduziert.

3.2.2 Das Leitfadeninterview

Vor der Folie der Forschungsfrage und „in Relation zu forschungsökonomischen Aspekten“ (Morgenstern-Einenkel, 2018, S. 40) wird in der vorliegenden Untersuchung ein Leitfadeninterview herangezogen. Diese Entscheidung resultiert aus „dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie“ (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 438). Diese Methode ist in der qualitativen Sozialforschung, insbesondere zur Erhebung subjektiver Sichtweisen (Flick et al., 2019), von zentraler Bedeutung, da sie im Vergleich zu standardisierten Interviews einen offeneren Zugang zu den untersuchten Phänomenen ermöglicht. Zur Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. 2.7) wird ein Leitfaden erstellt (vgl. 3.3.1.1), um das Thema einzugrenzen und die Befragung zu strukturieren (Lamnek & Krell, 2016). Ebenso wird dadurch ein Vergleich der Interviews möglich (Friebertshäuser & Langer, 2013; Kuckartz & Rädiker, 2024). Während der Durchführung bietet der Leitfaden Unterstützung, insbesondere wenn das Gespräch ins Stocken gerät, und bietet Anhaltspunkte für weitere Fragen. Schließlich ermöglicht er am Ende die Überprüfung, ob alle relevanten Fragen behandelt sind (Mey & Mruck, 2007). Diese Form

von Interviews erfordert ein grundlegendes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes, weshalb im Vorfeld der theoretische und empirische Hintergrund (vgl. 2) aufgeführt wird. Auf dieser Grundlage werden die Fragen entwickelt (vgl. 3.3.1.1). Besonders relevant scheint, dass sich Leitfadeninterviews als effektive Methode zur Befragung von Kindern erweisen. Sie sind in der Lage, als Expertin oder Experte zu bestimmten Themen zu fungieren, indem sie unvoreingenommen Informationen liefern, ihre Meinung äußern und bei Bedarf weitere Details hinzufügen (Trautmann, 2010). Gleichwohl ist diese Art Interview von einem Experteninterview abzugrenzen, da Kinder im Rahmen dieser Studie als Privatperson hinsichtlich ihrer Biographie, nicht als Funktionsträgerinnen und -träger im institutionellen Kontext und an internen Abläufen ausgerichtet (Meuser & Nagel, 2009, 2019), befragt werden. Die Befragten sprechen vielmehr über ihre subjektiven Erfahrungen mit dem Umgang mit Leistungsergebnissen, weshalb der Leitfaden an einem problemzentrierten Interview (Witzel & Reiter, 2012; Mayring, 2023) ausgerichtet ist.

Ein Leitfaden kann jedoch aufgrund der strukturierten Fragen zur Einschränkung der Gesprächsdynamik führen und dadurch den Raum für eigene Themen und die Entfaltung individueller Sichtweisen verringern (Friebertshäuser, 1997). Die Qualität des Interviews hängt von der Kompetenz der interviewenden Person ab, die auf Informationen des Gegenübers eingehen muss (Trautmann, 2010). Suggestivfragen sind zu vermeiden. Deshalb ist laut Mey und Mruck (2007) während des Gesprächs der Fokus nicht ständig auf den Leitfaden zu legen, sondern auf die Antworten der Befragten, um einen flexiblen Gesprächsverlauf zu gewährleisten (Trautmann, 2010). In Abwägung aller Vor- und Nachteile wird ein Leitfadeninterview herangezogen. Dies dient dazu, dem Gespräch einen roten Faden zu verleihen, gleichzeitig die Flexibilität zu bewahren, auf die Aussagen des Kindes einzugehen und zusätzliche Themen einzubringen (Trautmann, 2010). Das Leitfadeninterview ist konsistent, frei von Widersprüchen (Dresing & Pehl, 2013, S. 8) und wird unter 3.3.1.1 genauer dargestellt.

3.3 Methodisches Design

Aus Gründen der „Regelgeleitetheit“ (Mayring, 2022a, S. 471) wird das Vorgehen – Datenerhebung (vgl. 3.3.1), Datenaufbereitung (vgl. 3.3.2) und Datenauswertung (vgl. 3.3.3) – nachfolgend transparent dargelegt (Aufbau in Anlehnung an König, 2017).

3.3.1 Datenerhebung

Erster Schritt ist die Datenerhebung, welche sich aus dem Leitfaden (vgl. 3.3.1.1), Zugang zum Feld (vgl. 3.3.1.2), qualitativen Sampling (vgl. 3.3.1.3) sowie der Durchführungsbeschreibung (vgl. 3.3.1.4) zusammensetzt. Das Untersuchungs-

design besteht aus einer Vorerhebung, um den Leitfaden hinsichtlich der Durchführbarkeit der Interviews zu prüfen, bevor die eigentliche Datenerhebung analog zu König (2017) erfolgt.

3.3.1.1 Der Leitfaden

Nachfolgend wird der Interviewleitfaden in seinen Grundzügen erläutert. Dazu werden Entwicklung, Formulierung und Kategorisierung dargelegt. Anschließend folgt ein Einblick in die Erprobung und Überarbeitung, bevor der Leitfaden inhaltlich erläutert und auf die Bereiche Manual und Fragebogen eingegangen wird.

Entwicklung des Leitfadens

Der Leitfaden wird in Anlehnung an dem Vorgehen Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren (SPSS) nach Helfferich (2011) in mehreren Schritten entwickelt (in Anlehnung an Trautmann, 2010; Mey & Mruck, 2007). Ähnlich verfahren auch Vohrmann und Wieding (2021). Zu Beginn wird das erworbene Wissen durch Studium, Literaturrecherche und Sichtung des Forschungsstandes unter Berücksichtigung der Forschungs- und Teilfragen in die Themenbereiche Interesse, Leistung im Allgemeinen, schulisches und interessengeleitetes außerschulisches Setting (Sport) in einer Mindmap gesammelt. Fragen, ohne auf inhaltliche Relevanz, Eignung und Formulierung zu achten, werden notiert (Helfferich, 2011). Daraufhin werden Faktenfragen wie Klasse, Alter oder Geschwisteranzahl gestrichen oder ausgelagert, da sie den „selbstläufigen Kommunikationsprozess“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 11) stören. Fragen, die ausschließlich das Vorwissen betreffen, ausgenommen beim Interesse sowie bei Wiederholungen und Suggestivfragen, werden eliminiert beziehungsweise umformuliert (Trautmann, 2010). Die Offenheit und Allgemeingültigkeit der Fragen wird geprüft, sodass die Befragten in ihren Antworten frei sind und eigene Ansichten und Ideen äußern können (Lamnek & Krell, 2016; Dresing & Pehl, 2018). Die Konkretisierung erfolgt unter Einbezug von Studien zu dem entsprechenden Themenbereich und ermöglicht „Vergleiche zwischen Studien und deren Ergebnissen“ (Mey & Mruck, 2007, S. 269). Vor dem Hintergrund des Entwicklungsstandes der Probandinnen und Probanden wird geprüft, ob die Fragen dem Alter entsprechend einfach, eindeutig und erzählgenerierend formuliert sind (Mey & Mruck, 2007; Trautmann, 2010). Zusätzlich werden Beispiele aus dem Kinderleben überlegt. Die Fragen werden in eine logische Reihenfolge gebracht und bezogen auf inhaltliche Aspekte in drei Themenblöcke (Mey & Mruck, 2007) tabellarisch (Lamnek & Krell, 2016) sortiert und subsumiert. Zwei weitere kurze Bereiche runden das Gespräch ab. Um den Leitfaden effizient zu gestalten, wird er verdichtet, sodass er jeweils eine offene Einstiegsfrage mit Unterfragen enthält. Diese Fragen decken die wichtigsten Aspekte des jeweiligen Themas ab (Mey & Mruck, 2007). Die einzelnen Schritte zum belastbaren Leitfaden werden nachfolgend angeführt und transparent dargelegt.

Erprobung und Überarbeitung des Instruments

Erprobung und Überarbeitung des entwickelten Leitfadens erfolgen in mehreren nummerierten Schritten, die beschrieben und in Abbildung 4 dargestellt werden. Der bereits in Einzelarbeit entwickelte Interviewleitfaden (1) wird mit der Expertise einer weiteren Person ergänzt. Informelle Gespräche mit Lehrkräften sowie Trainerinnen und Trainern aus Sportvereinen werden durchgeführt, um ihre Sichtweise zu berücksichtigen. Nach intensivem Austausch und Überarbeitung sichten eine Lehrkraft einer dritten sowie einer vierten Klasse, eine Trainerin aus einem Sportverein und ein Elternteil diesen unabhängig voneinander mittels aufgestellter Kriterien (diese wurden in Anlehnung an Trautmann, 2010; Döring & Bortz, 2016 erstellt). Die Rückmeldungen werden in den Leitfaden eingearbeitet (2). Anschließend folgt die erste Testung einzelner Fragen in einem Klassengespräch. Genannte Schwierigkeiten werden überarbeitet, wobei hier die soziale Erwünschtheit stark zum Vorschein kommt (3). Dies wird als weiterer Grund angesehen, Einzelinterviews (vgl. 3.2) durchzuführen. Erneut wird die Expertise einer weiteren Person eingeholt und zum Teil werden Formulierungen geringfügig angepasst (4). Um den Leitfaden auf die Durchführbarkeit zu testen, werden fünf Probeinterviews im Rahmen einer studentischen Arbeit mit Kindern durchgeführt und anhand von Kriterien bewertet; eine entsprechende Optimierung hinsichtlich des Begriffs ‚Gefühl‘ anstatt ‚Emotionen‘ wird durchgeführt (5). Die Expertise einer weiteren Forschenden komplementiert den Leitfaden. In einer zusätzlichen studentischen Arbeit werden drei Interviews durchgeführt und mit den bereits festgelegten Kriterien bewertet. Zusätzlich geben die Befragten anhand vorgegebener Kriterien Rückmeldung. Diese gehören zum qualitativen Sampling, es handelte sich um Kinder, die möglicherweise in der Hauptbefragung interviewt werden könnten. Ferner erfolgt in Anlehnung an Morgenstern-Einenkel (2018) die Überprüfung, ob neben dem Anschreiben und der Datenschutzerklärung ein reibungsloser Gesprächsverlauf möglich erscheint. Auf Grundlage der Rückmeldungen wird der Leitfaden geringfügig angepasst (6). Um sich auf das Interview vorzubereiten sowie diesen eigens zu testen, werden zwei Probeinterviews durch die Forschende geführt (Friebertshäuser & Langer, 2013; Dresing & Pehl, 2018) (7). Diese „sind geeignet, um das Fragen und Zuhören zu üben, zudem offenbaren sich häufig erst in der konkreten Situation Probleme und Missverständnisse“ (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 440). Festzuhalten ist, dass es nicht den einen Leitfaden gibt, vielmehr verschiedene Herangehensweisen, da die interviewende Person individuell reagiert (Mey & Mruck, 2007). So wäre das Probeinterview mit einer weiteren Person eventuell länger oder ergiebiger. Für einen besseren Überblick wird das Verfahren in Abbildung 4 dargestellt.

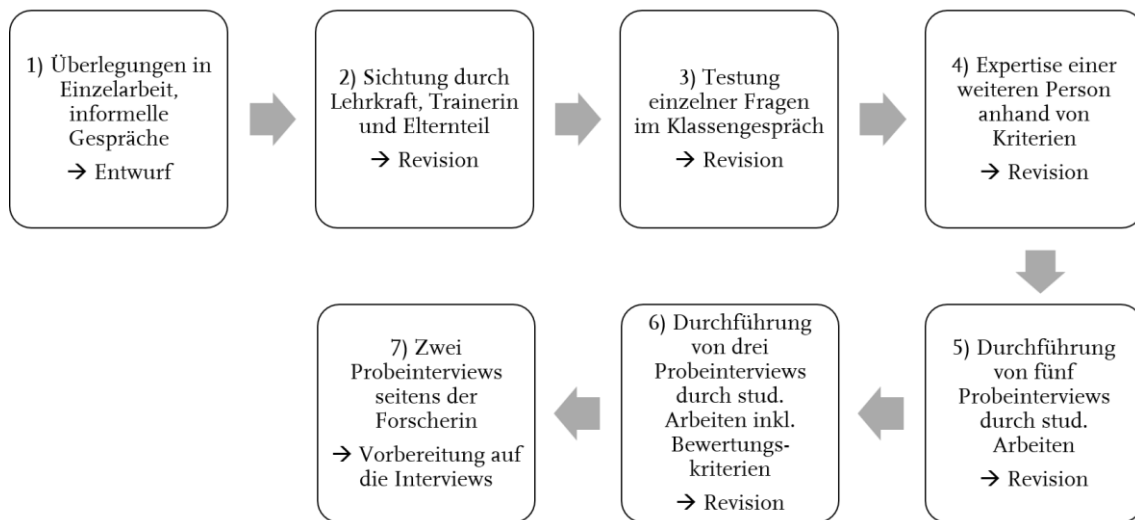


Abbildung 4: Erprobung und Überarbeitung des Instruments (eigene Darstellung)

Gläsel und Laudel (2010) geben einen Richtwert von acht bis 15 Fragen vor. Der zugrundeliegende Leitfaden ist durch Unterfragen, die je nach Gesprächsverlauf gestellt werden, umfangreicher. Vielmehr wird aber die Interviewdauer beachtet (Heinzel, 2013) und ein zeitlicher Rahmen von ungefähr 20 bis 25 Minuten veranschlagt (Alt & Quellenberg, 2005), wobei auf die Konzentration eines jeden Kindes geachtet wird (vgl. 3.1.2).

Formulierung des Leitfadens

In Bezug auf die Formulierung der Fragen bestehen kontroverse Sichtweisen. Während beispielsweise Gläser und Laudel (2010) für ausformulierte Fragen plädieren, bevorzugt Helfferich (2011) stichpunktartige Leitfäden. Beides bringt sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Während ausformulierte Fragen Sicherheit bieten und die Interviews vergleichbarer machen (Friebertshäuser & Langer, 2013), sind sie nicht so flexibel wie einzelne Stichpunkte. Zudem sollten die Formulierungen auf das jeweilige Sprachniveau des Gegenübers angepasst werden (Lamnek & Krell, 2016), was bei spontaner Formulierung zu Schwierigkeiten führen kann (Mey & Mruck, 2007). In der vorliegenden Untersuchung werden die Fragen im Vorfeld ausformuliert (in Anlehnung an Mey & Mruck, 2007; Gläser & Laudel, 2010). Grund ist, dass in schwierigen Situationen nicht nach einer kindgerechten und prägnanten Formulierung gesucht werden muss, sondern auf eine vertraute Fragefigur zurückgegriffen (Mey & Mruck, 2007, S. 268f.) und der Fokus auf das Kind gerichtet wird. Dies bedeutet nicht, dass die Fragen direkt abgelesen werden, sondern Anhaltspunkte für die Formulierung in entsprechenden Situationen bieten. Während des Interviews unterstützt der Leitfaden, insbesondere dann, wenn das Gespräch ins Stocken gerät oder ein Thema aus einer weiteren Perspektive betrachtet wird. Schließlich ermöglicht er nach Abschluss die Überprüfung auf die Behandlung aller relevanter Fragen (Mey & Mruck, 2007). Auch die Reihenfolge wird festgelegt, um eine gewisse Stringenz in den

Themen zu erhalten. Aus diesem Vorgehen hat sich schlussendlich nachfolgender Leitfaden entwickelt.

Inhalt und Aufbau des Leitfadens

Der Aufbau orientiert sich an den Vorgaben von Lamnek und Krell (2016), wobei der Leitfaden in einer ausführlichen und einer kurzen Variante vorliegt (vgl. Anhang A). Bei ersterem sind die Fragen inklusive Aufrechterhaltungs-/Steuerungs-/Nachfragen als auch Impulse in der linken Spalte angeführt, daneben entsprechende Erwartungen vermerkt, die für die nachfolgenden Kategorienbildung (vgl. 3.3.3.3) nützlich sind. Literaturangaben zu den jeweiligen Fragen sind ebenso notiert. Zur Strukturierung sind die Bereiche sowie übergeordnete Themen weiteren Spalten zu entnehmen. Dieses Vorgehen wird zur Leitfadenerstellung und zum anschließendem Literaturabgleich in der Diskussion als unterstützend erachtet. Eine zweite kurze Version beinhaltet die Leitfrage inklusive Unterfragen, was für eine bessere Übersicht während der Interviewdurchführung gewählt wird.

Die Begrüßung inklusive Vorstellung der Person sowie Ablauf des Gesprächs führen zum Gespräch hin (Trautmann, 2010). Offene Fragen seitens des Kindes, aber auch der Eltern, werden geklärt, das Aufnahmegerät gezeigt, bevor in einem abgetrennten Raum/online das Interview beginnt (vgl. 3.3.1.4).

Das Gespräch startet mit der Frage „Was machst du denn gerne in deiner Freizeit?“, einer Frage, die als sogenannter Eisbrecher (Trautmann, 2010) fungiert. Ziel ist, die möglicherweise angespannte Situation zu unterbrechen und die Kinder durch das Erzählen aus dem eigenen Leben ins Gespräch zu bringen. Zugleich werden durch Nachfragen die Interessenmerkmale, bezogen auf die jeweilige Sportart, erhoben. Dadurch wird überprüft, ob bei den Kindern ein intensives außerschulisches Interesse vorliegt. Die abschließende Frage hinsichtlich des emotionalen Bezugs zu der Sportart leitet zum zweiten Themenblock über. In diesem findet das Gespräch über den Umgang mit Leistungsergebnissen im interessengeleiteten außerschulischen Setting statt. Die Reihenfolge ist naheliegend, da das Interview auch in diesem Rahmen durchgeführt wird. Um positiv zu starten, beschreiben die Kinder eine Situation, in der sie mit dem eigenen Leistungsergebnis zufrieden sind. Es folgt der Aspekt des Umgangs mit den Ergebnissen hinsichtlich der Begründung, der Gefühle sowie des Zurückerinnerns, ebenso der Beschreibung von persönlichem Erfolg; die Antworten werden gegebenenfalls durch Nachfragen konkretisiert. Zwar werden Ursachenzuschreibungen überwiegend bei überraschenden negativen Ergebnissen herangezogen (vgl. 2.6.2), der Vollständigkeit halber aber auch im zufriedenstellenden Bereich besprochen. Anschließend folgt die Unterhaltung über ein unzufriedenstellendes Ergebnis. Hier steht neben der Begründung der Gefühle auch die Reaktion sowie die Frage des Zurückerinnerns im Fokus. Mit der Frage zu Tipps für den Umgang mit unzufriedenstellenden Leistungsergebnissen wird der Umgang genauer analysiert. Abschließend folgt die Frage der Definition von Niederlage. Um

den Themenblock positiv zu beenden, wird die Leistungsrelevanz besprochen. Ziel ist, eine individuelle Beschreibung des Umgangs mit Leistungsergebnissen zu erhalten, die analog zur Theorie (vgl. 2) mit Teilfragen thematisiert wird. Um dem Kind eine kurze Pause zu bieten und auf den weiteren Gesprächsverlauf vorzubereiten, werden zwischen einzelnen Themen kurze Überleitungen eingebaut. Im dritten Themenblock wird nach dem Umgang mit schulischen Leistungsergebnissen analog zum vorherigen Schwerpunkt gefragt, wobei die Relevanz unzufriedenstellender Leistungen zuerst thematisiert wird. Anschließend wird auf zufriedenstellende Leistungen gelenkt, um das Gespräch mit einem positiven Gefühl bei den Kindern zu beenden. Dieses Vorgehen ermöglicht einen anschließenden Vergleich hinsichtlich der Settings. Die Beteiligten thematisieren abschließend die Bedeutung außerschulischer und schulischer Leistung und betrachten das Gespräch rückblickend.

Manual und Fragebogen

Auf ein schriftliches Manual wird im Rahmen dieser Erhebung verzichtet. Grund ist, dass eine Person 17 von 19 Interviews durchführt. Diese hat auch den Leitfaden erstellt und sich mit der Vorgehensweise auseinandergesetzt. Zwei weitere Interviews werden von einer anderen Person geführt, die auch bei den Probeinterviews unterstützt, sodass sie mit der Vorgehensweise vertraut ist. Im Vorfeld wird der Leitfaden zusätzlich zu den Probeinterviews im Rahmen von studentischen Arbeiten getestet. Auch die Studierenden erhalten kein Manual, Absprachen werden im Vorfeld mündlich getroffen und eine Einweisung durch die Forscherin gegeben. Auch wird auf einen zusätzlichen Fragebogen während des Interviews, um allgemeine Informationen zu erheben sowie Notizen anzufertigen, wie Lamnek und Krell (2016) oder Kuckartz und Rädiker (2024) vorschlagen, verzichtet. Vielmehr werden einzelne Anmerkungen auf dem Postskriptum festgehalten und anschließend für einen besseren Überblick in eine Tabelle übertragen. Mittels Codes ist das Postskriptum dem Transkript zuzuordnen (vgl. 3.3.2.2). Im Anschluss eines jeden Interviews wird das Postskriptum digital festgehalten.

3.3.1.2 Zugang zum Feld

Der Feldzugang im schulischen Bereich wird normalerweise über Institutionen gewählt (Vogl, 2015). Diese Vorgehensweise ist „ökonomisch, aber dennoch nicht unproblematisch“ (Vogl, 2015, S. 91). Vogl (2015) begründet dies damit, dass die Befragung seitens der Kinder zu stark mit dem Schulkontext in Verbindung gebracht und als Prüfungssituation erachtet werden kann. Zwar findet eine Unterhaltung über ein schulisches Thema statt, im Fokus steht jedoch ebenso der Umgang mit Leistungsergebnissen in einer interessen geleiteten außerschulischen Tätigkeit. Aus diesem Grund scheint ein direkter Zugang in Anlehnung an Vogl (2015) über die Institution Sportvereine sinnvoll. Dazu wird mittels Internetrecherche eine Liste an Sportvereinen (Einzel- und Mannschaftssportarten) im

Umkreis der Forscherin erstellt, die mindestens zwei Mal pro Woche für Acht- bis Zehnjährige Nachwuchstraining anbieten. Die Trainerinnen beziehungsweise die Trainer werden mittels Telefonats, teils per Mail kontaktiert. In diesem Telefonat/dieser Mail wird das Ziel der Untersuchung erläutert sowie nach potenziellen Kindern, womöglich jeweils ein bis zwei Mädchen und Jungen, mit Blick auf die aufgestellten Kriterien (vgl. Tabelle 1), angefragt. Sofern Zustimmung seitens der Trainerin/des Trainers erfolgt, die als Kontaktpersonen, sogenannte Gatekeeper (Lamnek & Krell, 2016; Merkens, 2022), fungierten, wird eine Mail mit den Informationen (inklusive Anschreiben sowie Datenschutzerklärung für die Eltern) versandt. Die Trainerinnen/Trainer leiten die Unterlagen an infrage kommende Eltern weiter. In diesem Anschreiben wird das Anliegen den Eltern detailliert erläutert (Dresing & Pehl, 2018) und um Kontaktaufnahme per Mail oder Telefon gebeten. Melden sich Personen aus diesem Kreis von Adressatinnen und Adressaten bei der Forscherin, so findet eine kurze Vorstellung statt, das Vorhaben wird erneut erläutert, Nachfragen werden geklärt und Terminabsprachen getroffen. Aufgrund der Anonymität wird in der Arbeit kein Verein sondern ausschließlich die entsprechenden Sportarten benannt. Diese sind dem qualitativen Sampling (vgl. 3.3.1.3) zu entnehmen.

3.3.1.3 Qualitatives Sampling

Das qualitative Sampling wird nachfolgend hinsichtlich der kriteriengeleiteten Fallauswahl sowie der Vorgehensweise, wie die Kinder rekrutiert werden, dargestellt. Dabei umfasst ein Fall ein befragtes Kind (Ehmann, 2021; König, 2017). Anschließend wird das qualitative Sampling beschrieben.

Kriteriengeleitete Fallauswahl

In der vorliegenden Studie wird keine Repräsentativität angestrebt, sodass auch keine Zufallsstichproben vorliegen (Lamnek & Krell, 2016). Vielmehr werden aus den Erkenntnissen über das Forschungsfeld und unter Einbezug theoretischer Vorüberlegungen Kriterien für das qualitative Sample aufgestellt (vgl. Tabelle 5). Mithilfe derer findet eine „kriteriengeleitete Fallauswahl“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 50; auch Merkens, 2022) statt. Ziel ist „die maximale Varianz des Untersuchungsfeldes“ (Ehmann, 2021, S. 142), sodass aufgrund der Kriterien ein möglichst großer Erkenntnisgewinn angestrebt wird (Kelle & Kluge, 2010; Patton, 2002).

Für die kriteriengeleitete Fallauswahl erfolgt die Orientierung am Vorgehen nach Helfferich (2011). Vor dem Erkenntnisinteresse werden Mädchen und Jungen befragt. Zum einen besuchen sie als Schülerinnen und Schüler die Grundschule (vgl. 2.4) und gestalten zeitgleich als Kinder ihre Freizeit (vgl. 2.5). Mit acht bis zehn Jahren weisen sie einen Entwicklungsstand auf, der sie befähigt, an einem Interview teilzunehmen (vgl. 3.1). Der Fokus liegt auf Kindern, die in Bayern eine dritte und vierte Klasse im Halbtagsbetrieb besuchen. Die interessengeleitete au-

ßerschulische Tätigkeit fokussiert den Sport im Verein. Hierfür werden die Kriterien in Anlehnung an die Interessenmerkmale der Pädagogischen Interessentheorie (vgl. 2.2.2.2 und 2.5.4) übertragen. Da der Zugang zu Kindern über Sportvereine erfolgt, besuchen sie verschiedene Grundschulen. Noten können demzufolge nicht als einheitliches Kriterium herangezogen werden, da, wie in 2.4.2.1 beschrieben, die Schule beziehungsweise Lehrkraft die Entscheidung über die Leistungserhebung trifft (Faber & Billmann-Mahecha, 2010). In Anbetracht der Forschungsfrage geht es aber um die Sichtweise der Heranwachsenden, wie sie mit Leistungsergebnissen in beiden Settings umgehen, nicht, ob die Leistungen gleichermaßen erhoben werden. Die Definition des Trainings wird als Kriterium herangezogen (vgl. 2.4.4). Dies ist auf die Entwicklung der sportlichen Leistungszustände der Kinder sowie auf Bewährungssituationen wie Wettkampf, Turnier oder Spiele ausgerichtet (Martin et al., 1991). Damit intensives Interesse vorliegt, wird eine Teilnahmedauer von ungefähr zwei Jahren (in Anlehnung an Wieder, 1999) veranschlagt. Weiter ist festgelegt, dass die Kinder zwischen zwei bis drei Mal pro Woche das Training sowie Wettkämpfe/Turniere/Spiele bestreiten (Martin et al., 1991). Die Kriterien sind Tabelle 5 mit entsprechender Konkretisierung angeführt.

Tabelle 5: Auswahlkriterien für das qualitative Sampling (eigene Darstellung)

Kriterium	Konkretisierung
Alter	8-10 Jahre
Geschlecht	Weiblich, männlich, divers
Außerschulisches Interesse	Spezifischer Person-Gegenstand-Bezug, differenziertes Wissen, positive Emotionen, Selbstintentionalität (freiwillige Teilnahme)
Sprache	Deutsch
Schulsystem	Bayerische staatliche Grundschule im Halbtagsbetrieb
Klassenstufe	Dritte oder vierte Klasse
Anzahl des wöchentlichen Trainings	2 (bis 3-)mal pro Woche, regelmäßige Teilnahme
Dauer der Teilnahme am Training	mindestens zwei Jahre

Bei der Auswahl der Probandinnen und Probanden wird auf eine „Selbstkontrolle“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 365) geachtet, sodass diese nicht von der theoretischen Vorarbeit beeinflusst ist und Personen gewählt werden, die den Vorstellungen der Forscherin entsprechen. Ebenso stammt kein Kind aus dem Bekanntenkreis, was das Ergebnis verzerren könnte (Lamnek & Krell, 2016). Nicht nur während des Gespräches, sondern auch bei der Auswahl der zu Befragten ist Offenheit grundlegend.

Vorgehensweise

Die Untersuchungsteilnehmenden werden sukzessive im Laufe der Datenerhebung, orientiert an Vogl (2015), rekrutiert. Erste Interviews werden geführt, analysiert und anhand erster Auswertungen Überlegungen angestellt, welche weiteren Fälle aufgenommen werden (Döring & Bortz, 2016a). „Bei dem Vorgehen handelt es sich um ein induktives Sampling“ (Vogl, 2015, S. 92). Dieses Verfahren dient der Orientierung und betrifft überwiegend die Auswahl der Vereine, sodass nicht alle zeitgleich, sondern nacheinander angefragt werden. Ferner ist die „innere Repräsentation“ (Helfferrich, 2011, S. 173) relevant. Ziel ist eine möglichst heterogene Fallauswahl (Döring, 2023), die mittels verschiedener Sportarten (sowohl Einzel- als auch Mannschaftssportarten) und der Befragung von Mädchen und Jungen generiert wird. Die Befragten stimmen zwar hinsichtlich der Kriterien überein, die interne Heterogenität jedoch ist unbekannt und kann mittels anschließender Datenanalyse beleuchtet werden (Döring, 2023; Döring & Bortz, 2016b). Der Rekrutierungsweg (Feldzugang) (vgl. 3.3.1.2) bleibt gleich. Die Datenerhebung wird abgeschlossen, „wenn auf der Basis der bereits erarbeiteten Zwischenergebnisse der Studie der Eindruck entstanden ist, dass weitere Fälle keinen neuen Informationsgehalt“ (Döring, 2023, S. 304) versprechen.

Beschreibung des Qualitativen Samplings

In Tabelle 6 ist das qualitative Sampling aufgeführt. Dies umfasst 19 Kinder. Der ersten Spalte ist die Sportart zu entnehmen, für einen besseren Überblick in Einzel- oder Mannschaftssportart (E/M) unterteilt, wobei 8 Mannschafts- sowie 11 Einzelsportlerinnen und Einzelsportler zu verzeichnen sind. In der zweiten Spalte ist der Code der Befragten notiert. Wie sich dieser zusammensetzt, ist 3.3.2.1 zu entnehmen. An der Umfrage nehmen 13 Mädchen und 6 Jungen teil, angeführt in der Spalte Geschlecht und gekennzeichnet durch W/M/D (weiblich/männlich/divers). Zudem werden 8 Interviews online (O) und 11 in Präsenz (P) durchgeführt. Neben der auf volle Minuten gerundeten Interviewdauer (I in Min.) sind auch das Alter, die Klasse, die in der Tabelle auf volle Jahre gerundete Dauer der Ausübung der Sportart (A in J) sowie die Trainingseinheiten pro Woche (T pro W) angeführt.

Tabelle 6: Beschreibung des qualitativen Samples (eigene Zusammenstellung auf Grundlage geführter Interviews)

Sportart	E/M	Code	W/M/ D	P/O	I in Min	Alter	Klasse	A in J	T pro W
Faustball	M	m_Jamile	W	O	46	10	4	5	2
		m_Willy	M	O	28	9	3	2	2
		m_Dalva	W	P	34	9	3	3	2
Schwim- men	E	e_Paula	W	O	24	9	3	2	3
		e_Josef	M	O	37	9	4	2	3
		e_Elisabeth	W	O	17	9	4	2	3
		e_Hans	M	O	27	9	4	3	3
		e_Irmgard	W	O	31	11*	4	4	3
Ringen	E	e_Lukas	M	P	20	8	3	2	4
		e_Julia	W	P	21	8	2*	2	4
		e_Hilla	W	P	19	10	4	4	4
Turnen	E*	e_Renate	W	P	27	10	4	4	3
Fußball	M	m_Pedro	M	P	25	8	3	4	1*
Basketball	M	m_Vero	W	P	26	8	3	3	3
		m_Alexander	M	P	23	8	2*	2	2
Skilang- lauf	E	e_July	W	P	22	8	2*	3	2
Tennis	E	e_Yara	W	O	32	10	4	2	2
Volleyball	M	m_Antonia	W	P	19	9	3	2	2
		m_Louisa	W	P	24	8	3	2	2

Anzumerken an dieser Stelle ist, dass fünf Befragte nicht alle Kriterien erfüllen, gekennzeichnet mit einem Sternchen. E_Irmgard wird drei Tage vor dem Interview elf Jahre alt, aufgrund eines Umzugs besucht sie aber die vierte Klasse. E_Julia, m_Alexander und e_July besuchen die zweite Klasse. Die Teilnahme an den Interviews wird im Postskriptum begründet. Bei m_Pedro wird das wöchentliche Training kurz vor der Befragung aus zeitlichen Gründen auf eins reduziert. Bei der Befragung war kein Einzelkind dabei, alle hatten mindestens ein bis drei Geschwister. Ergänzend angeführt wird, dass m_Willy und m_Jamile Geschwister sind.

3.3.1.4 Durchführung der Interviews

Zwischen März 2024 bis Juni 2024 findet die Erhebung statt. Dieser Zeitraum wird gewählt, da die Schülerinnen und Schüler in dem Schuljahr bereits Leistungsnachweise erbracht und Noten erhalten haben. Auch sind die Zwischen-

zeugnisse ausgehändigt beziehungsweise Lernentwicklungsgespräche durchgeführt (vgl. 2.4.2.1). Ferner haben die Kinder auch im Sport aufgrund der laufenden Saison an Wettkämpfen teilgenommen.

Bei der Durchführung wird sich an der Reflexionsfolie von Velten et al. (2024) orientiert. Die Erziehungsberechtigten erhalten im Vorfeld per Mail die Einwilligung, die laut Datenschutz-Grundverordnung (o. J.) (DSGVO) Art. 8 Abs. 1 bei Kindern unter 16 Jahren notwendig ist. Um die Entscheidung den Befragten zu überlassen, erhalten auch sie in Anlehnung an Vogl (2015) eine Einverständniserklärung (vgl. 3.1.2). Willigen sie nicht ein, so erfolgt auch keine Befragung. In diesem Zusammenhang sind keine Schwierigkeiten zu verzeichnen. Lediglich m_Louisa hat ihre Einverständniserklärung vergessen. Die Trainerin nimmt Kontakt zu den Eltern auf, die das Formular kurz darauf per Mail zusenden.

Der Interviewverlauf wird nachfolgend global beschrieben, detaillierte Aspekte wurden im Postskriptum notiert. Die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sind sich im Vorfeld nicht bekannt, mittels Anschreiben inklusiv eines Fotos sowie einer Vorstellung vor Beginn erhalten die Kinder ein Bild von der Interviewerin. Die Durchführung erfolgt zur Wahrung der Gegenstandsnahe (Mayring, 2022b, 2023) in einem separaten Raum auf dem entsprechenden Trainingsgelände vor Trainingsbeginn. Dadurch kann sich das Kind in das interessegeleitete Setting hineinversetzen und erfährt einen Expertenstatus (Lamnek & Krell, 2016). Auch wird der Zeitraum aus pragmatischen Gründen für die Eltern gewählt, sodass kein zusätzlicher organisatorischer Aufwand entsteht. Ein Gespräch (m_Alexander) findet aus organisatorischen Gründen an einem Samstagmorgen zu Hause statt. Konkrete Orte werden angesichts der Nachvollziehbarkeit nicht genannt (Lamnek & Krell, 2016). Auf Online-Interviews mittels Teams (vgl. Tabelle 6) wird zurückgegriffen, da in der Schwimmhalle kein geeigneter ruhiger Raum zur Verfügung steht. Dies trifft auch aus organisatorischen Aspekten bei m_Jamile und m_Willy zu. Vorteil ist, dass die Kinder in ihrer häuslichen bekannten Umgebung sind.

Das Gespräch wird mit einem Aufnahmegerät aufgenommen, auf eine Videoaufzeichnung wird verzichtet, da dadurch vermutlich die Nervosität der Kinder steigen würde und kein weiterer Vorteil erkenntlich ist. Dies wird analog zu Breuer (2001) von allen ohne Schwierigkeiten angenommen. Insbesondere bei Online-Interviews wird dem Aufnahmegerät keine Beachtung geschenkt, da dieses für die Kinder außer Sichtweite ist. Die Audiodateien und das Postskriptum werden gleichermaßen pseudonymisiert, sodass eine Zuordnung erfolgen kann. Während der Präsenzgespräche sitzen sich Kind und Forscherin für einen Blickkontakt gegenüber, wobei das Kind den Platz wählen darf. Bei Online-Interviews ist dies ohnehin der Fall, dabei ist die Kamera auf beiden Seiten angeschaltet. Durch den kurzen Input wird Vertrauen aufgebaut und eine angenehme Gesprächsatmosphäre geschaffen. Den Kindern wird vor dem Interview mitgeteilt, dass ihre Antworten, auf Grundlage ihrer eigenen Biografie und subjektiven Sichtweise,

richtig sind. Es wird nach Lamnek und Krell (2016) auf einen neutralen Kommunikationsstil geachtet. Dabei versucht die fragende Person, „das sympathisierende Verständnis für die spezielle Situation des Befragten zum Ausdruck zu bringen und dadurch die widerstrebende Haltung des Befragten abzubauen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 325). Unter Wahrung einer gewissen Distanz (Trautmann, 2010) wird auf das Kind eingegangen, auf einen freundlichen sowie respektvollen Umgang geachtet und Zeit zum Nachdenken und Überlegen eingeräumt (Trautmann, 2010). Der Leitfaden wird flexibel eingesetzt und auf Themen, die das Kind anspricht, eingegangen. Zwar liegt der Schwerpunkt der Interviews auf der Beantwortung der Forschungsfrage, jedoch ist die Forscherin für „die Themen der Kinder offen und ohne Vorbehalte“ (Trautmann, 2010, S. 96). Ebenso wird der Aspekt der Forschungsethik gewahrt; im Zusammenhang mit Interview e_Josef wird darauf genauer eingegangen (vgl. 3.1.2). Die Interviews dauern im Durchschnitt 27 Minuten, das kürzeste umfasst 17, das längste 46 Minuten. Zeitdruck (außer bei e_Elisabeth) sowie Desinteresse kann nicht wahrgenommen werden. Auf die einzelnen Interviewsituationen wird im Postskriptum eingegangen.

3.3.2 Datenaufbereitung/-notation

Die mittels Tonaufzeichnungen erhobenen Daten werden anschließend verschriftlicht. Im Fokus stehen verbale, zum Teil auch nonverbale Äußerungen, wobei die Genauigkeit vom Untersuchungsziel und der Fragestellung abhängig ist (Rädiker & Kuckartz, 2019). Die Notation der Daten wird in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Transkription (vgl. 3.3.2.1) sowie der Kontextdaten (vgl. 3.3.2.2) differenziert (z. B. Dresing & Pehl, 2018; Kuckartz & Rädiker, 2022; Mayring, 2022b), wie nachfolgend erläutert wird.

3.3.2.1 Transkription

Bei einer Transkription wird das im Interview entstandene Audiomaterial verschriftlicht und graphisch dargestellt (Dresing & Pehl, 2018; Kowal & O’Connell, 2022). Die Absicht besteht darin, das Gesagte mit lautlicher Betonung wie Lautstärke, Tonhöhe sowie äußere Faktoren schriftlich festzuhalten (Kowal & O’Connell, 2022) und dauerhaft zu fixieren. In dieser Studie stehen „para- und nonverbale [...] Ereignisse[...]“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 17) nicht im Fokus. Vielmehr wird darauf geachtet, dass die Transkripte lesbar sind und alle forschungsrelevanten Aspekte enthalten (Mayring, 2023). Es muss jedoch festgehalten werden, dass diese Aufzeichnung „nie die Gesprächssituation vollständig festhalten kann“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 16f.), da nonverbale Aspekte wie Gestik und Mimik nicht exakt transkribiert werden, außer es handelt sich um Antworten wie das Kopfschütteln als Verneinung (wie e_Hilla). Im Vorfeld wird das mittels Aufnahmegerät erhobene Datenmaterial pseudonymisiert gespeichert. Die Pseudo-

nymisierung erfolgte, um Rückschlüsse zwischen dem Audiomaterial, der Transkription sowie dem Postskriptum ziehen zu können, jedoch keine Rückschlüsse auf eine Person zuzulassen. Dabei werden diese wie folgt gespeichert: m/e für Mannschafts- oder Einzelsportart, Mädchen/Jungenname, um das Geschlecht zu symbolisieren. E_Hilla ist somit eine weibliche Einzelsportlerin. Die Namen entstammen der Familie der Forscherin, wobei die genannten Sportarten jeweils einer Familiengruppe zugeordnet werden. Die Transkriptionen werden mit der Diktierfunktion von Word erstellt und anschließend hinsichtlich aufgestellter Regeln von zwei Personen kontrolliert und korrigiert (in Anlehnung an Flick, 2016). Auf die Notation der Zeitmarken (Dresing & Pehl, 2018) wird verzichtet, da die Audios mehrmals im Ganzen, zum Teil auch nur ausschnitthaft angehört werden. Vorher festgelegte Regeln dienen der Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Interviews. Diese sind von Dresing und Pehl (2018) mit Ergänzungen von Lamnek und Krell (2016) adaptiert, dem Anhang B tabellarisch zu entnehmen und werden nachfolgend erläutert. Die Wahl der Transkriptionsregeln beruht auf der Forschungsfrage (in Anlehnung an Flick, 2016a; vgl. auch Strauss, 1991). Da es um die subjektive Beschreibung im Umgang mit Leistungsergebnissen geht, ist der gesagte Inhalt relevant. Davon ausgenommen sind belanglose Aspekte wie manche Hintergrundgeräusche. Aus diesem Grund wird auch auf eine Videoaufnahme verzichtet. Die Transkription umfasst das gesamte Gespräch, ausgenommen sind das Vorgespräch und der abschließende Dank sowie die Verabschiedung. Es liegt eine wörtliche Transkription vor, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsche angenähert, wobei der Dialekt erhalten bleibt. Die Satzform, Grammatik und Satzabbrüche, bleibt bestehen. Um eines besseren Verständnisses und besserer Lesbarkeit willen werden Interpunktionen geglättet sowie Sprechpausen ab drei Sekunden (3) gekennzeichnet. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, werden verschriftlicht, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden. Betonungen werden mit VERSALIEN gekennzeichnet. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten und interviewenden Person, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie Lachen oder Seufzen), sind durch doppelte Klammern ((...)) gekennzeichnet. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet und mit der Minutenangabe versehen. Wird ein Wortlaut vermutet, so wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. „(Axt?)“. Sprechüberschneidungen werden mit „//“ versehen. Abschließend werden genannte Namen, Orte, Schulen, Vereine anonymisiert und mit dem Zeichen <> markiert (Lamnek, 2010). Ein Gesprächswechsel, auch kurze Einwürfe, werden in einem separaten Absatz transkribiert. Zeilen werden in MAXQDA (näher dazu vgl. 3.3.3.2) nummeriert. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte durch ein „B:“ gekennzeichnet. In einzelnen Fällen war die Mutter anwesend, ihre Sprechanteile sind mit „Mutter:“ gekennzeichnet. Mimik, Gestik sowie Körperhaltung werden nicht verschriftlicht (Dresing & Pehl, 2018), außer es handelt sich um Verneinungen wie Kopfschütteln. Hintergrundgeräusche

werden insofern nicht transkribiert, als dass sie den Redefluss nicht unterbrechen. Beispielsweise m_Alexander berichtet im Vorfeld, dass er sieben Geschwister hat; da das Miteinander sehr gut ist, möchte er gerne während des Gesprächs die Tür offenlassen. Daher werden Hintergrundgeräusche, wie das Rufen nach der Mutter und die Schritte der kleinen Schwester, nicht notiert, sondern im Postskriptum (vgl. auch 3.3.2.2) vermerkt. Auf die erforderliche Genauigkeit (Flick, 2016a) der Transkription wird geachtet. Im Anschluss werden nach einer Zeit von zwei bis drei Wochen die Transkripte erneut gelesen, mit dem entsprechenden Audio sowie Postskriptum abgeglichen und gegebenenfalls überarbeitet. Dies dient auch der Phase der initiiierenden Textarbeit (Kuckartz & Rädiker, 2022), um sich intensiv mit dem Fall zu beschäftigen (genauer hierzu 3.3.3.3 und Tabelle 7).

3.3.2.2 Notation der Kontextdaten – Gedächtnisprotokoll

Um die Gesprächssituation festzuhalten, die für die Auswertung von Belang ist (vgl. 3.3.3), wird im Anschluss eines jeden Gesprächs ein Postskriptum in einem zusätzlichen Word-Dokument in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024) angefertigt. Bei Online-Interviews erfolgt dies direkt am Laptop, bei Präsenz-Interviews erfolgt die Übertragung in ein Worddokument anhand der während des Gesprächs angefertigten handschriftlichen Notizen. In das Worddokument wird der Code der Person neben allgemeinen Informationen eingetragen (vgl. 3.3.2.1). Letztere beinhalten Alter, Klassenstufe, Anzahl und Alter der Geschwister, Sportaffinität der Geschwister sowie der Eltern. Ferner werden Angaben zum Gespräch gemacht und Räumlichkeit, Uhrzeit und Dauer notiert, die Gesprächsatmosphäre beschrieben und Auffälligkeiten wie Unterbrechungen oder externe Geräusche erwähnt. Relevant für die Auswertung ist auch die Verfassung der am Gespräch beteiligten Personen. Hier wird sich überwiegend am Beispiel von Krell und Lamnek (2024) orientiert und die Aufzeichnungen um allgemeine Anmerkungen wie Kontaktaufnahme, Bereitschaft zum Gespräch, Ausfüllen der Datenschutzerklärung und Akzeptanz des Aufnahmegeräts erweitert.

3.3.3 Datenauswertung

Auf Grundlage der Datenerhebung (vgl. 3.3.1) und -notation (vgl. 3.3.2) erfolgt im dritten Schritt die Auswertung der 19 Einzelinterviews. Dazu wird das Datenmaterial aufgebrochen und durch Kategorien verdichtet (Kelle & Kluge, 2010). Dies geschieht mittels qualitativer Inhaltsanalyse, die nachfolgend begründet (vgl. 3.3.3.1) und durch weiterführende Überlegungen ausdifferenziert wird (vgl. 3.3.3.2). Anschließend wird anhand eines inhaltsanalytischen Ablaufmodells die Durchführung transparent dargelegt (vgl. 3.3.3.3), bevor die Datenanalyse in Bezug auf Forschungs- und Teilfragen folgt (vgl. 3.3.3.4).

3.3.3.1 Begründung der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Erkenntnisinteresse der Studie besteht darin, tiefgehende Einblicke in die Perspektiven der Befragten zum Umgang mit Leistungsergebnissen in zwei Settings zu gewinnen. Diese werden systematisch analysiert, um zentrale Muster, Bedeutungen und Zusammenhänge qualitativ zu erfassen und zu interpretieren. Vor diesem Hintergrund gilt es eine Methode zu finden, mithilfe derer die Forschungs- und Teilfragen (vgl. 2.7) beantwortet werden können. Auf Basis theoretischer Grundlagen (vgl. 2) ist eine „theoriegeleitete Textarbeit“ (Mayring, 2023, S. 102) sinnvoll. Davon ausgehend werden Kategorien einerseits aus der Theorie an das Material getragen (deduktiv) andererseits daraus gebildet (induktiv) (Scheunpflug & Rau, 2020). Aus diesen Überlegungen fällt die Wahl auf inhaltsanalytische Verfahren (ähnlich argumentiert auch Müller (2021)), die herangezogen werden, „wenn es darum geht, die Sichtstrukturen von Kommunikation herauszuarbeiten und Ordnung in ein Kommunikationsfeld zu bringen“ (Scheunpflug & Rau, 2020, S. 556).

Weitere Verfahren werden an dieser Stelle nur angerissen, wie die objektive Hermeneutik (Reichert, 2022), die tiefe Einblicke in die „objektive Sinnstruktur des Textes“ (Reichert, 2022, S. 514) erlaubt. Ziel der hier vorliegenden Studie ist nicht, einen Fall zu rekonstruieren, weshalb dieses Verfahren nicht näher in Betracht genommen wird. Die dokumentarische Methode (Scheunpflug & Rau, 2020) wird herangezogen, „wenn es darum geht, handlungsleitende Orientierungen und Werthaltungen zu rekonstruieren, die dem Bewusstsein der handelnden Personen oft nicht direkt zugänglich sind“ (Scheunpflug & Rau, 2020, S. 558). Zu nennen ist auch die Grounded-Theory (Glaser & Strauss, 1967). Sie ist eine „klassische, Theorien entdeckende qualitative Methode“ (Brüsemeister, 2008, S. 151). Ziel ist, „Theorien aus Daten zu entwickeln und nicht, Daten als Belege für Theorien anzusehen“ (Brüsemeister, 2008, S. 155). Für die vorliegende Studie ist jedoch ein Bezug auf bereits existierende Studien unerlässlich (Brüsemeister, 2008). Der Text ist das Datenmaterial, welches sich aus der Datensammlung mittels des theoretischen Samplings (Glaser & Strauss, 2010) ergibt. Dieses wird heterogen gewählt, um ein breites Spektrum an Daten zu erfassen. Die anschließende Analyse dient dazu, gezielt weitere Fälle zu identifizieren und zu untersuchen, um die Theorieentwicklung schrittweise zu verfeinern (Böhm, 2022; Glaser & Strauss, 2010; Merrens, 2022). In dieser Studie wird zwar auf die Heterogenität hinsichtlich des Geschlechts und Sportart geachtet, das Sampling aber mittels einer kriteriengeleiteten Fallauswahl gewählt. Daneben sind die Konversationsanalyse ebenso wie Diskursanalysen (Krippendorff, 2018) zu erwähnen, die „Interesse an Alltagshandlungen, an ihrem Vollzug und darüber an der Herstellung des Kontextes [haben], in dem diese Handlungen vollzogen werden“, (Flick, 2016a, S. 87). Der Fokus liegt jedoch unter anderem auf der Sprache (Parker, 2022) sowie formalen Aspekten (Flick, 2016a), weshalb auch diese Methoden für das eigene Forschungsanliegen ungeeignet scheinen.

Bezugnehmend auf die knappe Gegenüberstellung qualitativer Verfahren wird zur Auswertung der 19 Einzelinterviews die qualitative Inhaltsanalyse angewandt. Diese ermöglicht eine systematische und zusammenfassende Beschreibung von Texten durch die Bildung von Kategorien mit Bedeutungsaspekten (Schneijderberg et al., 2022). Mayring (2022b, S. 13) bezeichnet es als „*kategoriegeleitete Textanalyse* [Herv. im Orig]“. Sie zielt auf eine systematische Auswertung von Texten ab, indem das Material schrittweise anhand eines theoriegeleiteten und zugleich am Material entwickelten Kategoriensystems analysiert wird (Mayring, 2023). Auch große Textmengen können dadurch analysiert werden (Flick, 2016a). Das regel-, theoriegeleitete und systematische Vorgehen zeichnet die Methode aus. Ein wesentliches Merkmal ist die strukturierte und verdichtete Aufbereitung des Materials, sodass „Besonderheiten, Unterschiede und Zusammenhänge“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 35) herausgearbeitet werden können. Gerade der Aspekt der Unterschiede kommt in der Studie zum Tragen, da Bezugnehmend auf die Forschungsfrage (vgl. 2.7) zwischen dem schulischen und außerschulischen interessengeleiteten Setting innerhalb eines Falls ebenso fallübergreifend differenziert und Parallelen und Unterschiede herausgearbeitet werden. Dazu ist die „Unterschiedlichkeit der einbezogenen Fälle“ (Flick, 2022, S. 260) relevant, weshalb unter anderem eine Auswertung auf Einzelfallebene erfolgt (vgl. 3.3.3.4). Schreier (2014) versteht dies als eine Methode, um ausgewählte Bedeutungen von Texten zu beschreiben. Gleichzeitig formuliert sie, dass es die eine qualitative Inhaltsanalyse nicht gibt, vermeintlich erkennbar auch an der Vielzahl an Lehrbüchern (unter anderem Gläser & Laudel, 2010; Kuckartz & Rädiker, 2022; Mayring, 2022b; Schneijderberg et al., 2022; Schreier, 2012). Vielmehr liegen verschiedene Vorgehensweisen abhängig von der jeweiligen Anwendung vor, die Schreier (2014) in ihrem Überblicksartikel festhält. Häufig wird aber die Inhaltsanalyse über Autorinnen und Autoren charakterisiert (beispielsweise Strobel, 2024; Wieder, 2009). Dieses Verfahren wird in der vorliegenden Arbeit nicht explizit herangezogen, da beispielsweise die inhaltlich-strukturierende Analyse häufiger zu finden ist, wie beispielsweise bei Mayring (2022b), Kuckartz und Rädiker (2024) oder auch Schreier (2012), mit geringfügigen Unterschieden (vgl. 3.3.3.2). Vielmehr steht in dieser Studie eine qualitative Inhaltsanalyse mit dem Ziel, die Daten zu strukturieren und zu verdichten im Fokus. Darauf wird nachfolgend im Rahmen der Vorüberlegungen konkreter eingegangen, bevor auf Grundlage methodischer Überlegungen (vgl. 3.3.3.2) ein Verfahren herangezogen und mit anderen ergänzt wird (vgl. 3.3.3).

3.3.3.2 Konkretisierung der qualitativen Inhaltsanalyse

Basierend auf der vorhergehenden Begründung für die qualitative Inhaltsanalyse werden Überlegungen zur Umsetzung angestellt, um die Forschungsfrage (vgl. 2.7) mittels der Daten zu beantworten. Diese werden unter 3.3.3.3 ausführlich beschrieben. Ursprünglich wurde diese Methode für Erwachseneninterpretationen entwickelt (Maltzahn, 2014). Durch die Arbeit von Röhner (2012) hält

Maltzahn (2014) aber auch an der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse im Bereich der Kindheitsforschung fest. Herausforderungen beim Forschen mit Kindern sind allerdings nicht zu vernachlässigen, wie unter 3.1.2 ausgeführt wird. Zudem wird sich in der Arbeit an dem Leitsatz „Forschung mit Kindern als Begegnung von Generationen“ (Maltzahn, 2014, S. 182) orientiert. Es wird daher kein ausschließlich kindgerechtes Forschungsdesign entwickelt, sondern vielmehr davon ausgegangen, dass Kinder nicht defizitär, sondern Individuen sind, „die in ihrem Kontext sinnvoll handeln“ (Maltzahn, 2014, S. 182).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die verschriftlichten Interviews zu strukturieren, wobei entsprechende Textstellen regelgeleitete (Mayring, 2022a) Einheiten, sogenannte Kategorien (Begriffsverwendung in Anlehnung an Mayring (2022b)), zugeordnet werden. Diese Kategorienbildung erfolgt deduktiv, das heißt, die Kategorien werden theoretisch gebildet und an das Material herangetragen. Da jedoch angenommen wird, dass weitere Aspekte erwähnt werden, erfolgt eine weitere induktive Bildung aus dem Material. Davon ausgehend wird ein Kodierleitfaden erstellt. Anschließend werden bezugnehmend auf die Forschungsfrage, alle Interviews zusammenfassend in einer fallübergreifenden Auswertung dargestellt und einzelne Fälle genauer beschrieben.

Da sowohl Mayring als auch Kuckartz Ablaufmodelle zu verschiedenen Varianten qualitativer Inhaltsanalyse vorschlagen, werden diese beiden näher in den Blick genommen und nachfolgend ausgehend von methodischen Überlegungen voneinander abgegrenzt beziehungsweise Unterschiede aufgezeigt. Philipp Mayring (2022) knüpft seit den 1980er Jahren mit seinen Überlegungen an die ideologiekritische Inhaltsanalyse von Jürgen Ritsert (1975), einen im deutschsprachigen Raum bekannten Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse, an. Mayring hat „das quantitativ-medienwissenschaftliche Verfahren mit qualitativen Regeln und Kriterien ‚angereichert‘ und ausgebaut“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 36). Er versteht darunter, ähnlich wie Rustemeyer (1992), ein theoriegeleitetes Verfahren, wobei Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet werden. Udo Kuckartz (2016; Kuckartz & Rädiker, 2022) hingegen „stellt einen anderen Ansatz vor, welcher durch die möglichst offene ‚initiiierende Textarbeit‘ ein weiteres qualitatives Element einführt“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 36). Kategorien werden ebenso deduktiv beziehungsweise induktiv gebildet. Weitere Varianten der Inhaltsanalyse entwickelten Gläser und Laudel (2010), „deren Hauptmerkmal die vorherige Aufbereitung des Materials durch sogenannte Extraktion darstellt“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 36). Daneben ist das Verfahren von Margit Schreier (2012) mit dem Fokus auf ein „modulare[s] Verfahren im Sinne eines ‚Werkzeugkastens‘“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 36) zu nennen.

Da ein konkretes Ablaufmodell als unterstützend erachtet wird, wie Philipp Mayring (2022) aber auch Udo Kuckartz (2016; Kuckartz & Rädiker, 2022) ausführen, werden die Modelle dieser Autoren einer näheren Betrachtung unterzogen. Schreier (2014) zufolge geht Mayring theoriebasiert und systematisch vor. Die Kategorien werden theoriegeleitet entwickelt und induktiv ergänzt, wobei diese

Art der Analyse in einer dreistufigen Interpretationsregel aus Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion erfolgt. Am Schritt der Paraphrasierung äußert Kuckartz (2016) Kritik, da diese dem Originaltext nicht gerecht werden könne und fokussiert sich auf die offene initiiierende Textarbeit (auch Kuckartz & Rädiker, 2024). Da er die Auswertungssoftware MAXQDA, auf die nachfolgend eingegangen wird, entwickelt hat, scheint es plausibel, dass er die computergestützte Analyse als nachvollziehbar erachtet und von der Paraphrasierung Abstand nimmt. Im Bereich der Kategorienbildung hingegen ist Kuckartz grundsätzlich offener und bedient sich auch der Grounded-Theory. Ferner erachtet Mayring (2022b) die Inter-coder-Übereinstimmung als relevant. Diese gibt die Einheitlichkeit zwischen verschiedenen kodierenden Personen an. Kritisch sehen dies Ritsert (1975) und Kuckartz (2016), da wohl nur bei recht einfachen Analysen eine hohe Übereinstimmung erreicht werden kann. Auf diesen Aspekt wird im Rahmen des inhaltsanalytischen Ablaufs der Auswertung (vgl. 3.3.3.3) und der Gütekriterien (vgl. 3.4) eingegangen. Über die Grundtechniken der Datenanalyse hinaus spricht Mayring (2022b) weitere Analyseschritte nur kurz an und beschreibt überwiegend die Häufigkeitsanalyse, was neben der zu geringen Berücksichtigung des Kontextes (Kuckartz, 2016) als kritisch erachtet wird. Kuckartz (2016) hingegen beschreibt das Ablaufmodell mit indirekten Variationen und weniger konkret formulierten Regeln. Das Verfahren nach Mayring kann als Mittelweg zwischen sowohl einem rein quantitativen (Früh, 2017) als auch qualitativen Verfahren (Kuckartz, 2014) verstanden werden, was der methodischen Richtung dieser Arbeit entspricht. Lamnek und Krell (2016) ordnen die Analyse nach Mayring eher in das quantitative Verfahren beziehungsweise als Vorbereitung für dieses ein. Grundsätzlich wird das Vorgehen Mayrings dennoch in das qualitative Paradigma kategorisiert, da die Inhaltsanalyse das Anknüpfen an alltägliche Verstehensprozesse unter der Beachtung der Perspektivenübernahme der Beforschten vorsieht. Auch ist zu beachten, dass die Interpretation nie abgeschlossen ist, sondern von weiteren Personen erneut erfolgen kann (Mayring, 2022b). Insbesondere die Verbindung der quantitativen und qualitativen Elemente wird als Stärke dieses Verfahrens erachtet. Wegen der angestellten Ausgangsüberlegungen wird sich im Rahmen dieser Arbeit auf das Verfahren nach Philipp Mayring gestützt und mittels weiterer Aspekte anderer Autoren an entsprechender Stelle ergänzt. Die Methode wird in Kapitel 5.2 im Anschluss an die Auswertung und Ergebnisdarstellung diskutiert. Bei der systematischen Analyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) der qualitativen Auswertung kommt die Computersoftware MAXQDA (Kuckartz, 2016; Kuckartz & Rädiker, 2022; Rädiker & Kuckartz, 2019) zum Einsatz. Mayring (2022b) übt Kritik an diesem Programm; ihm zufolge ist es unzureichend auf die „Prozeduren und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse bezogen“ (Mayring, 2022b, S. 111). Unberücksichtigt bleibt beispielsweise bei MAXQDA eine Verankerung der inhaltsanalytischen Regeln in tabellarischer Form, die ausschließlich mittels Memo-Fenstern umgesetzt werden kann. Aufgrund der Kritik wird die

Open-Access-Software QCMap von Mayring (2022b) entwickelt, ein webbasiertes Tool, das sehr detailliert durch die Analyse und Auswertung leitet. Es wird sich jedoch aus nachfolgenden Gründen gegen die Verwendung dieser Software entschieden: QCMap leitet strikt durch die Auswertung und bietet für die vorliegende Arbeit mit Blick auf die Forschungsfrage (vgl. 2.7) zu wenig Flexibilität, darüber hinaus weniger Funktionen als MAXQDA. Insbesondere der Schritt nach der Kodierung und Auswertung wirkt eingeschränkter, was allerdings auch an Mayrings (2022b) Durchführung liegen könnte (diese wird unter 3.3.3.3 genauer beschrieben). Daher wird in dieser Studie das Programm MAXQDA herangezogen. Kritisch betrachtet wird unterstützende Software grundlegend dahingehend, dass infolge der Kategorien den Texten möglicherweise zu wenig Beachtung geschenkt wird (Kelle, 2022). Durch das wiederholte Lesen der Texte als Ganzes mit Blick auf die Kategorien wird in der vorliegenden Arbeit versucht, dieser Kritik entgegenzuwirken, wie auch Strobel (2024) argumentiert. Insbesondere die „Kodierungs- und *Retrivialfunktionen* [Herv. im Orig]“ (Kelle, 2022, S. 492, 1995) scheinen hier gewinnbringend, „welche die Zuordnung von Kategorien zu Textsegmenten (=,Kodierung‘) und die Suche nach Textsegmenten, die derselben Kategorie zugeordnet wurden (=,Retrieval‘), ermöglichen“ (Kelle, 2022, S. 492). Auch erleichtert die Software die Ermittlung der Intercoder-Reliabilität, wobei die Kodierübereinstimmung geprüft wird. Im Rahmen der Auswertung (vgl. 3.3.3.3) sowie der Gütekriterien (vgl. 3.4) wird diese genauer beschrieben. Um der Kritik Mayrings an der Memo-Funktion gerecht zu werden, findet nur eine sparsame Anwendung statt. Für die Kategoriendefinition wird die Memo-Funktion nicht verwendet, sondern ein Kodierleitfaden in Anlehnung an Mayring (2022b) inklusive Kategoriendefinition, Kodierregel sowie Ankerbeispiel für eine bessere Übersicht analog zu Müller (2021) in Word erstellt. Dieser Kodierleitfaden wird auf einem weiteren Bildschirm neben MAXQDA visualisiert. Auch die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring wird mittels einer Word-Tabelle erarbeitet und anschließend in MAXQDA übertragen.

Zusammenfassend wird eine strukturierende, zusammenfassende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2022b) durchgeführt. Darüber hinaus werden Ergänzungen vorgenommen, da es nicht die Inhaltsanalyse gibt (Schreier, 2014) und Mayring das Wort „eigentlich“ (Mayring, 2019, ohne S.) verwendet, was auf die entsprechende Anpassung der Methode auf die jeweilige Arbeit verweist. Für eine ökonomische Auswertung wird auf die Anwendung der Software MAXQDA zurückgegriffen und sich hierbei auf Kuckartz und Rädiker (2024) gestützt. Mit der Software wird sich mittels YouTube-Tutorials des hauptberuflichen MAXQDA Professional Trainers Morgenstern-Einenkel sowie mit dem MAXQDA Online-Guide (2024) vertraut gemacht.

3.3.3.3 Inhaltsanalytischer Ablauf der Auswertung

Basierend auf den Vorüberlegungen zur strukturierenden sowie zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. 3.3.3.2) dient Mayrings (2022b) Ablaufmodell mit

zehn Auswertungsschritten. Dieses wird auf die vorliegende Arbeit spezifisch angepasst, da es sich um ein „allgemeines Modell zur Orientierung“ handelt (Mayring, 2022b, S. 60). Für einen besseren Überblick werden die Schritte eingangs in Tabelle 7 in Anlehnung an Strobel (2024) knapp dargestellt und in Klammern im Text nummeriert, wobei einzelne Ergänzungen (Kennzeichnung E) aufgenommen werden. Anschließend folgen eine ausführliche Beschreibung sowie Erklärung. Schritt 6 und 7 werden für eine bessere Handhabung in dieser Studie vertauscht. Dabei folgt analog zu Kuckartz und Rädiker (2022) immer wieder der Rückgriff auf die Forschungsfrage.

Tabelle 7: Übertragung des Ablaufmodells qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) in Anlehnung an Strobel (2024)

Ablauf		Umsetzung in der eigenen Studie
BESTIMMUNG DES DATENMATERIALS		
1	Festlegung des Materials	19 Einzelinterviews (vgl. 3.3.1.3)
2	Analyse der Entstehungssituation	Datenaufbereitung (vgl. 3.3.2 und 3.3.1.4), Postskriptum
3	Formale Charakteristika des Materials	19 transkribierte Einzelinterviews in Textform (vgl. 3.3.2.1)
E1	Datenimport	Datenimport in MAXQDA
E2	Initiierende Textarbeit (Kuckartz & Rädiker, 2022)	Einarbeitung in die 19 Einzelinterviews
E3	Auswertungsreihenfolge (Kuckartz & Rädiker, 2022)	Festlegung der Auswertungsreihenfolge
FRAGESTELLUNG DER ANALYSE		
4	Richtung der Analyse	Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell (Mayring, 2022b bezogen auf Lagerberg, 1975): Analyserichtung durch den Text/Kommunikator vorgegeben
5	Theoretische Differenzierung der Fragestellung	Wie beschreiben Acht- bis Zehnjährige ihren persönlichen Umgang mit Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch in einem interessengeleiteten außerschulischen Setting? (vgl. 2.7)
ABLAUFMODELL DER ANALYSE		
6	Definition der Analyseeinheit	- Kodiereinheit: sinntragende Aussagen, z. B. ein Wort, überwiegend Satzglied/Satz - Kontexteinheit: alle Textstellen eines Falls - Auswertungseinheit: alle Fälle in entsprechender Auswertungsreihenfolge (vgl. Tabelle 8)
7	Analysetechnik, Ablaufmodell und Kategoriensystem	- Strukturierung und Zusammenfassung - Erstellung eines Kategoriensystems mittels deduktiver und induktiver Kategorien
8	Kodierung des Materials	- Kodierung des Materials inkl. Revision und Ergänzung des Kodierleitfadens (vgl. Abbildung 5 und Kapitel 4) - Intercoder-Reliabilität
AUSWERTUNG UND GÜTEKRITERIENANWENDUNG		
9	Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung	- Ergebnisdarstellung vgl. 4 - Diskussion sowie Interpretation vgl. 5
10	Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien	vgl. 3.4

Nachfolgend werden die einzelnen Schritte transparent dargelegt und die nummerierten und ergänzten Schritte für eine bessere Nachvollziehbarkeit in Klammern angegeben.

Bestimmung des Datenmaterials (1-3, E1-E3)

In den ersten drei Schritten wird das Datenmaterial bestimmt, wobei es sich um 19 Einzelinterviews mit Acht- bis Zehnjährigen handelt (1). Die Datenerhebung ist Kapitel 3.3.1, die konkrete Zusammensetzung 3.3.1.3 zu entnehmen und für die Analyse der Entstehungssituation wird auf 3.3.1.4 sowie das Postskriptum verwiesen. Die Einzelinterviews werden persönlich vor Ort oder online mittels Aufnahmegerät durchgeführt und anschließend unter Anwendung von Regeln transkribiert (vgl. 3.3.2 und Anhang B) (2) und liegen in verschriftlichter Form vor (3).

Die Transkripte werden in MAXQDA übertragen (E1), wobei für einen besseren Überblick für jede Sportart eine Dokumentengruppe angelegt wird (Kuckartz & Rädiker, 2024). Aufgrund des zeitlichen Abstands zwischen Datenerhebung und -auswertung von bis zu fünf Monaten und der Datenmenge ist eine initiiierende Textarbeit (Kuckartz & Rädiker, 2022) gewinnbringend (E2). Dies entspricht nicht der Ansicht Mayrings (2019), der die qualitative Inhaltsanalyse für eine große Textanzahl als sinnvoll erachtet. Um ihm in gewisser Weise Rechnung zu tragen, wird keine hermeneutische Analyse durchgeführt, sondern sich vielmehr mit den Daten vertraut gemacht. Dazu werden die Audios erneut angehört, parallel das Transkript sowie Postskriptum gelesen und Auffälligkeiten notiert. Dieser Schritt ist sinnvoll, um „ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 119). Darauf aufbauend und vor dem Hintergrund einer Revision des Kategoriensystems sowie der Prüfung, ob dieses für die Diversität der Fälle ausgelegt ist, werden die Interviews nicht chronologisch nach der Datenerhebung ausgewertet (E3), sondern es wird auf eine maximale Kontrastierung (Kuckartz & Rädiker, 2022) geachtet. Hierzu ist die initiiierende Textarbeit gewinnbringend. Zur Einarbeitung in die Thematik wird ein umfassendes und störungsfreies Interview herangezogen. Die Wahl fällt auf e_Hans, gefolgt von einer weiblichen Einzelsportlerin, e_Renate. Ursprünglich war geplant, eine weibliche Mannschaftssportlerin heranzuziehen, da e_Renate jedoch für die Einarbeitung sehr gewinnbringend ist, wird sie herangezogen. Anschließend folgt ein männlicher Mannschaftssportler, m_Willy. So wird nachfolgend mit allen Interviews verfahren, bis zum Schluss keine Abgrenzung mehr vorgenommen werden kann. Dabei wird Interview für Interview ausgewertet, um die Aussagen in ihrer Gesamtheit zu analysieren. Die Auswertungsreihenfolge ist Tabelle 8 zu entnehmen. Neben der Einzel- und Mannschaftssportart sind dort Geschlecht und Fall in entsprechender Reihenfolge notiert.

Tabelle 8: Auswertungsreihenfolge (eigene Darstellung)

Sportart	Fall	Reihenfolge
Schwimmen	e_Hans	1
Turnen	e_Renate	2
Faustball	m_Willy	3
Ring	e_Julia	4
Volleyball	m_Antonia	5
Tennis	e_Yara	6
Fußball	m_Pedro	7
Schwimmen	e_Irmgard	8
Basketball	m_Vero	9
Ring	e_Lukas	10
Volleyball	m_Louisa	11
Schwimmen	e_Josef	12
Ring	e_Hilla	13
Basketball	m_Alexander	14
Skilanglauf	e_July	15
Schwimmen	e_Paula	16
Faustball	m_Dalva	17
Schwimmen	e_Elisabeth	18
Faustball	m_Jamile	19

Fragestellung der Analyse (4-5)

Anschließend wird die Analyseeinheit festgelegt (4). Nach Mayring (2022b), beziehungsweise auf das inhaltsanalytische Kommunikationsmodell von Lagerberg (1975), ist die Ausrichtung durch den Text beziehungsweise den Kommunikator und dessen Hintergrund vorgegeben. Aus der Literatur und dem Forschungsstand (vgl. 2) werden die Forschungsfrage sowie Teilfragen (vgl. 2.7) abgeleitet, sodass die Analyse theoriegeleitet (5) (Mayring, 2022b) ist. Diese Überlegungen sind Ausgangspunkt für Kategorien. Ferner ist die Inhaltsanalyse durch die Regelgeleitetheit gekennzeichnet (Mayring, 2022b), auf die im Rahmen der folgenden Analysetechnik eingegangen wird.

Ablaufmodell der Analyse (6-8)

Die Analyseeinheit (6) wird in Anlehnung an Mayring (2022b) bestimmt. Alle Fälle in entsprechender Auswertungsreihenfolge (vgl. E3) (vgl. Tabelle 8) bilden die Auswertungseinheit. Mayring (2022b) hält diese Einteilung für zu grob. Dem wird entgegnet, dass alle Fälle hinsichtlich ihrer Bereiche in der Arbeit kodiert und ausgewertet werden, weshalb dies für die vorliegende Studie angemessen ist. Zur Kontexteinheit zählt „alles Material, was zur jeweiligen Anforderung bei einem Fall vorliegt“ (Mayring, 2022b, S. 99), was in der Studie einem Fall entspricht. Die Kodiereinheit ist der kleinste Textbestand, bestehend aus einem Wort, Satzabschnitt oder Absatz, sofern die Aussagen sinntragend und aussagekräftig sind. Im Bereich der Analysetechnik und -schritte (7) wird zwischen Zusammenfassung, Strukturierung, Explikation sowie Mischformen differenziert

(Mayring, 2022a, 2022b), wobei die beiden erstgenannten Grundformen Anwendung finden. Die Explikation hat zum Ziel, Textstellen durch Hinzunahme zusätzlicher kontextueller Informationen zu erläutern und zu präzisieren, um deren Bedeutung tiefergehend zu verstehen (Mayring, 2022a, 2022b); sie findet in der vorliegenden Analyse keine Anwendung. Trotz der offenen Interviewfragen stehen zu Beginn der Analyse die zu untersuchenden Themen fest, sodass mithilfe der Theorie und des Leitfadens ein deduktives Kategoriensystem angelegt wird und so die Daten strukturiert werden. Mittels induktiver Kategorien werden neue Aspekte aufgegriffen und den einzelnen Fällen Beachtung geschenkt. Das Vorgehen wird nachfolgend dargelegt.

Strukturierende Analyse – deduktive Kategorienbildung

Auswertungsgrundlage bildet die Strukturierung nach Mayring (2022b), deren Ziel ist, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2022b, S. 96). Hierzu werden Kategorien gebildet und an die Interviews getragen. Da Mayring (2022b) nicht explizit auf mögliche Quellen zur Kategorienbildung eingeht, wird sich an Kuckartz und Rädiker (2022) orientiert. Die Kategorienbildung stützt sich auf die theoretische Grundlage (vgl. 2), die daraus abgeleitete Forschungsfrage mit Unterfragen (vgl. 2.7), den Leitfaden sowie das persönliche Vorwissen und die Alltagserfahrungen der Forschenden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Durch die gebildeten Kategorien erfolgt eine „Klassifizierung, Reduzierung, Abstrahierung und Bedeutungszuschreibung“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 27) des Datenmaterials. Zwar äußern die Autoren Kritik an dem Begriff deduktiv, da dies „unwillkürlich den Anschein [weckt], als gehe alles mehr oder weniger wie von selbst“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 71) und schlagen den Begriff ‚A-priori-Kategorien‘ vor. Da jedoch der Begriff ‚deduktiv‘ gebräuchlich ist, wird er auch hier angewandt. Die Entwicklung der Kategorien erfolgt sukzessiv, festgehalten im Kodierleitfaden. Dazu werden die Ordnungskategorien (Kennzeichnung der Kategorien durch kursive Schreibweise) Interesse, Leistung im interessegeleiteten außerschulischen Setting (Sport) und Leistung im schulischen Setting für eine bessere Struktur (Kuckartz & Rädiker, 2024) angeführt (vgl. Abbildung 7). Der Vorteil ist, dass während des Kodierens in der MAXQDA-Software nicht relevante Bereiche ausgeblendet werden können. Die Ordnungskategorien differenzieren sich in Haupt- mit entsprechenden Subkategorien der ersten und zum Teil zweiten Ordnung aus. Für eine bessere Übersicht werden diese, wie unter 3.3.3.2 beschrieben, in einer Tabelle in Word (vgl. Tabelle 9) eingetragen, jeweils mit einer Kategoriendefinition, Kodierregel sowie typischem Textauschnitt (Ankerbeispiele) versehen (Mayring, 2022b; in Anlehnung an das Verfahren von Ulich et al., 1985) und zugleich in MAXQDA angelegt. Die Kategoriendefinition beinhaltet eine Beschreibung dessen, was darunter zu verstehen ist und welche Bestandteile dazu zählen. Die Kodierregel ermöglicht eine eindeutige Zuordnung, insbesondere dann, wenn Abgrenzungsprobleme innerhalb der Kategorien aufkommen. Ankerbeispiele veranschaulichen Kategorien durch Textauschnitte (Mayring, 2022b), die wörtlich, jedoch ohne Anführungszeichen, unter

Angabe der Quelle und der Position aus MAXQDA entnommen sind. Kuckartz und Rädiker (2022) führen eine Abgrenzungsregel auf, sofern eine Zuordnung nicht eindeutig ist. Dies wird in der eigenen Studie nicht umgesetzt, vielmehr werden in diesem Fall Definitionen sowie Regeln überarbeitet und gegebenenfalls ergänzt. Durch den Kodierleitfaden lässt sich erkennen, wann ein Textausschnitt in eine Kategorie zählt. Zwar ist die Zuordnung des Materials zu deduktiven Kriterien weiterhin interpretativ, aufgrund des Leitfadens jedoch regelgeleitet (Mayring, 2022b). Für eine bessere Vorstellung ist nachfolgend ein Ausschnitt angefügt (Tabelle 9).

Tabelle 9: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden – Situationsbeschreibung eines unzufriedenstellenden schulischen Leistungsergebnisses (eigene Darstellung)

HK	SK 1	SK 2	Kategoriendefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
<i>Situationsbeschreibung</i>			Die erbrachte Leistung wird individuell unter Hinzunahme von Bezugsnormen (Sacher, 2014) negativ eingeordnet. Diese ist von der eigenen Wahrnehmung, den persönlichen Zielen/Erwartungen/Ansprüchen abhängig.	Kodiert werden Textstellen, in denen das Kind von einer Situation berichtet, in der es mit der eigenen Leistung unzufrieden ist. Dies wird mittels nachfolgender Subkategorien konkretisiert und bildet die Gesprächsgrundlage.	
	<i>Unangekündigter Prüfungsinhalt (I)</i>		Dies meint, dass die Lehrkraft den Inhalt von Leistungsnachweisen/Aufgaben, was abgeprüft wird, unzureichend kommuniziert, sodass eine gezielte Vorbereitung nicht möglich ist.	Kodiert werden Textstellen, in denen das Kind beschreibt, dass wichtige Informationen oder Anweisungen für das Verständnis oder die Bearbeitung einer Aufgabe nicht gegeben wurden, werden dieser Kategorie zugeordnet.	Das war eigentlich neulich erst in der Musikprobe. Das war so am Mittwoch, ähm, da hat sie halt gesagt, dass wir den, den Text von dem einen und den Text von dem anderen Lied und die Pausenwerte und die Notenwerte und so lernen sollen. Und dann hat sie halt in der Probe / war dann etwas über die Nationalhymne, die Deutsche. Und das hat sie halt nicht gesagt, dass wir lernen müssen. Und dann konnte ich halt eben gar nichts hinschreiben. Und es waren halt 7 Punkte auf dieses ((unv, 19:43 Min.)) auf diese, äh, Aufgabe. Und das find ich jetzt irgendwie richtig doof, dass die, ähm, dass die / dass ich 7 Punkte verschenkt habe. Da wusste ich auch gar nichts. (e_Yara, Pos. 264-272)

HK	SK 1	SK 2	Kategoriendefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
	<i>Fehler</i>		Es handelt sich um Abweichungen von einer korrekten/erwarteten Handlung beziehungsweise einem Ergebnis.	Kodiert werden Textstellen, in denen das Kind von Fehlern berichtet. Dies kann beispielsweise das nicht richtige Lesen oder auch das Vergessen von Aufgaben sein.	Ja, das war meine schlechteste Probe in der ersten mit 8 Fehlern. (m_Pedro, Pos. 234)

Zusammenfassende Inhaltsanalyse – induktive Kategorienbildung

Ergänzt wird die strukturierende Inhaltsanalyse durch induktive Kategorienbildung während der Analyse (Kelle & Kluge, 2010; Reichertz, 2016), was „eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem Material“ (Mayring, 2023, S. 98) meint. Dabei erfolgt eine Reduktion auf wesentliche Inhalte, sodass eine Abbildung des Materials entsteht (Mayring, 2022b). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse wird in einer Tabelle in Word (siehe Tabelle 10) durchgeführt und anschließend in MAXQDA übertragen, ähnlich beschreibt dies auch Müller (2021), orientiert an den Schritten Mayrings (2022b).

Tabelle 10: Ausschnitt aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse – zufriedenstellendes schulisches Leistungsergebnis (eigene Darstellung)

Code	Position	Text	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion (1)	Reduktion (2)	KL	MQ
<i>Persönliche Definition schulischer Erfolg</i>								
m_Vero	234-235	meine Lehrerin zu mir sagt: „Heut hast du gut mitgemacht und so.	Wenn meine Lehrerein sagt, dass ich gut mitgearbeitet habe.	Positive Rückmeldung seitens der Lehrkraft	Positive Rückmeldung der Lehrkraft	<i>Lehrkraft-feedback</i>	✓	✓
<i>Begründung - external</i>								
e_Josef	329-331	Ähm, meine Mutter gibt mir immer extra Hausaufgaben zuhause. [...] Hier habe ich ja sogar auch noch eine ganze Reihe voller Bücher zum Lernen.	Meine Mutter gibt mir immer extra Hausaufgaben. Hier habe ich sogar auch eine ganze Reihe von Büchern zum Lernen	Extra Hausaufgaben der Mutter zum Lernen mit Büchern	Zusatzaufgaben der Mutter	<i>Elternunterstützung</i>	✓	✓

Um zu den Kategorien zu gelangen, wird jede Kodiereinheit, die keiner deduktiven Kategorie zugeordnet werden kann, jedoch von Relevanz ist, unter Kennzeichnung der Position und Fallzuordnung in die Spalte ‚Text‘ eingetragen. Der

Inhalt wird „in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung)“ (Mayring, 2022b, S. 70) und in folgender Spalte notiert. Dabei werden irrelevante und nicht inhaltstragende Bestandteile eliminiert und in einer einheitlichen Sprache niedergeschrieben (Z1 Regel) (Mayring, 2022b) (vgl. Spalte „Paraphrase“ in Tabelle 10). Alle Paraphrasen werden auf ein vorher festgelegtes Abstraktionsniveau generalisiert (Z2-Regel). Es wird darauf geachtet, Pronomina zu eliminieren und die Kodiereinheiten auf eine Ebene zu bringen. Im Rahmen der ersten Reduktion (Z3-Regel) werden bedeutungsgleiche oder irrelevante inhaltstragende Aspekte eliminiert. Relevante werden übernommen, gegebenenfalls mit theoretischen Vorannahmen untermauert und in die Spalte (Reduktion 1) übernommen. Es folgt Reduktion 2 (Z4-Regel), wobei die Paraphrasen hier gebündelt werden und eine neue Kategorie bilden. Diese wird dann in MAXQDA sowie in den Kodierleitfaden eingepflegt und zur Kennzeichnung der induktiven Bildung mit (I) versehen. Dabei dienen die Ordnungs-, Haupt- und teilweise auch Subkategorien als Strukturierungshilfe. Wörtlich aus dem Material abgeleitete Kategorien werden als ‚in-vivo-Kategorien‘ (entstammt dem Ansatz der Grounded-Theory) betitelt (Kuckartz & Rädiker, 2024). Das Material wird gesichtet und entschieden, ob Kategorien bereits passend (Subsumtion) oder neue erforderlich sind (Mayring, 2022b). Für einen besseren Überblick werden, analog zu Müller (2021), die Spalten „KL“ für Kodierleitfaden und „MQ“ für MAXQDA ergänzt. Sofern die neue Kategorie übernommen ist, wird ein Haken eingefügt. Ebenso sind die grau hinterlegten Zeilen mit der Subkategorie eingefügt. Teilweise werden diese direkt aus der Zusammenfassung gewonnen. Vorangehende Tabelle 10 veranschaulicht dies.

Festlegung des Kodierleitfadens und Kodierung des Materials (8)

Das Kategoriensystem wird schrittweise und zirkulär durch die zwei beschriebenen Analyseformen Strukturierung und Zusammenfassung entwickelt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die einzelnen Schritte in Klammern angegeben und in Abbildung 5 veranschaulicht. Ausgehend von deduktiv entwickelten Kategorien (1) werden zwei Fälle (analog zur Auswertungsreihenfolge vgl. E3 und Tabelle 8) für eine maximale Kontrastierung (Kuckartz & Rädiker, 2022) kodiert (2). Es folgt eine Revision des Kodierleitfadens sowie Ergänzung induktiver Kategorien mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse. Diese werden in den Leitfaden sowie die MAXQDA-Software aufgenommen und mit (I) versehen, um die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten (3). Nach Überarbeitung des Leitfadens werden die ersten Interviews erneut kodiert und rücküberprüft. Sobald keine weitere Aufnahme erfolgt, werden Fall 3 und 4 hinzugezogen (4). Daraufhin wird der Kodierleitfaden einer Revision unterzogen (5) und detaillierter ausgearbeitet. Fall 5 und 6 werden bearbeitet (6) und nach einer anschließenden Revision (7) werden nach drei Wochen alle Fälle hinzugezogen (8). Der zeitliche Abstand wird gewählt, um für die ersten sechs Fälle eine Intracoder-Über-

prüfung durchzuführen (Kuckartz & Rädiker, 2024). Dabei wird die eigene Kodierung überprüft, indem Übereinstimmungen und Unterschiede analysiert und der Kodierleitfaden entsprechend überarbeitet werden kann.

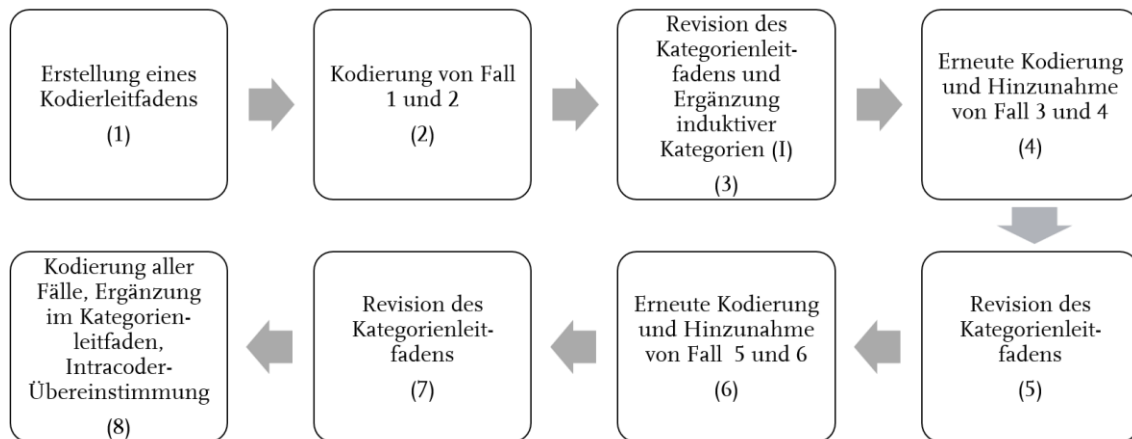


Abbildung 5: Entwicklung des Kodierleitfadens in Eigenarbeit (eigene Darstellung)

Zur Prüfung der Objektivität, Konsistenz und Nachvollziehbarkeit der Kategorien (Mayring, 2022b) werden zwei weitere Personen in den Kodierprozess einbezogen. Das Vorgehen entspricht dem konsensuellen Kodieren nach Hopf und Schmidt (1993). Beide Personen kodieren unabhängig mithilfe des Kategoriensystems die Fälle, um die „Zuverlässigkeit der Codierungen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 137) und Qualitätssicherung (Schreier, 2014) zu erhöhen. Dies wird als Besonderheit der qualitativen Inhaltsanalyse betrachtet, da der Anspruch auf Inter-coder-/Inter-rater-Reliabilität besteht (Mayring, 2022b). Dazu werden in der Studie, wie angedeutet, mehrere „Inhaltsanalytiker [...] unabhängig voneinander an dasselbe Material gesetzt, die Ergebnisse ihrer Analysen [...] verglichen“ (Mayring, 2022b, S. 52). Kritik an der Übereinstimmung äußert neben Lisch und Kriz (1978) auch Ritsert (1975), da bei einem differenzierten Kategoriensystem eine Übereinstimmung schwer zu erreichen ist. Gleichzeitig zeugt dies von inhaltlicher Bedeutsamkeit. Denn durch die Sichtweise verschiedener Personen und differenzierter Ansichten kann eine gewinnbringende Diskussion geführt und der Kodierleitfaden modifiziert werden (Mayring, 2022b). Dies wird in der Studie wie folgt umgesetzt (vgl. Abbildung 6). Auf Grundlage des erstellten Kodierleitfadens und der Forschungsfrage kodieren zwei Personen unabhängig die ersten zwei Fälle (9) mit anschließender gemeinsamer Diskussion. Für einen besseren Überblick werden zusätzlich eine Inter-coder-Reliabilität und Fallvergleiche durchgeführt. Daraufhin wird der Leitfaden angepasst und in weitere Subkategorien ausdifferenziert (10). Die ersten vier Fälle werden von allen drei Personen kodiert (11) und anschließend, wie nach Schritt 9, erneut revidiert (12). Inklusive Fall 5 und 6 wird die Kodierung wiederholt (13), der Kodierleitfaden erneut einer Revision unterzogen (14), bis abschließend das gesamte Material folgt (15) und eine Inter-coder-Reliabilität und Fallvergleiche zum finalen Kodierleitfaden führen (16).

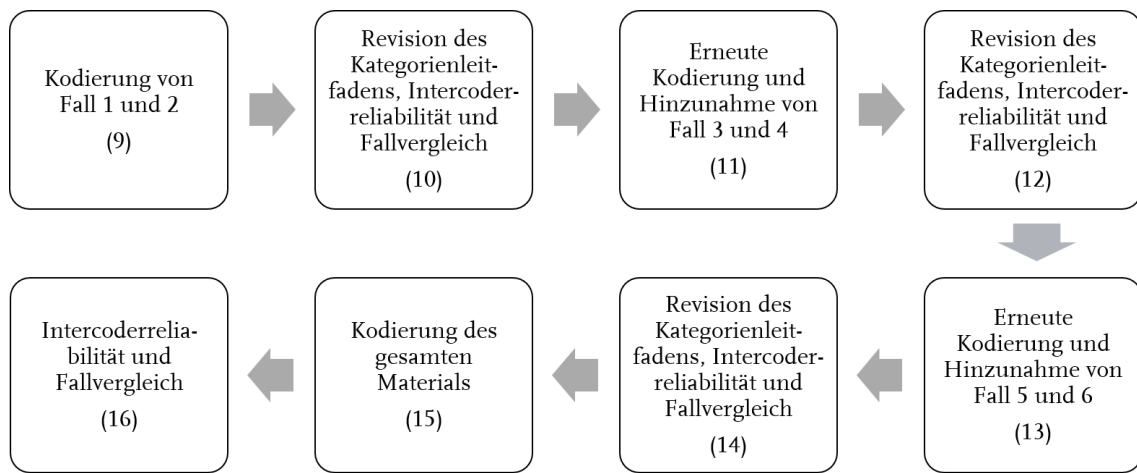


Abbildung 6: Überprüfung und Revision des Kodierleitfadens mit zwei weiteren Personen (eigene Darstellung)

Beide Personen erhalten dazu eine eigene MAXQDA-Datei, die anschließend zum Vergleich in eine importiert wird. Dabei wird sich an dem Vorgehen von Morgenstern-Einenkel und Rädiker (2021) orientiert. Für die Ermittlung der Intercoder-Reliabilität stehen drei Optionen zur Verfügung: das Vorhandensein des Codes im Dokument, die Häufigkeit des Codes im Dokument und die Überlappung von Codes an Segmenten. Für die Studie ist Variante zwei gewinnbringend, da so alle Übereinstimmungen sowie Abweichungen identifiziert werden. Fallvergleiche folgen, wodurch Abweichungen sichtbar, diskutiert und schlussendlich einer Kategorie zugeteilt werden. Variante eins wird als ungenau erachtet, Variante drei hingegen als zu genau. Denn Ziel dieses Vorgehens ist nicht in erster Linie „einen Koeffizienten für die Übereinstimmung zu berechnen [...] sondern für eine hohe Kodierqualität zu sorgen“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 50). Dazu wird zwar eine Intercoder-Reliabilität zur objektiven Präzisierung des Kodierleitfadens berechnet, jedoch an dieser Stelle nicht quantifizierend dargestellt. Vielmehr wird neben der Berechnung von statistischen Maßzahlen der kommunikative Austausch mit den zwei Personen zur Sicherung der Reliabilität und Validität im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und kommunikativen Validierung genutzt, worauf nachfolgend genauer eingegangen wird. Diskussionspunkte kommen immer auf und zur Nachvollziehbarkeit werden einzelne Themen angeführt. Die erste Kodierung ausschließlich in Ordnungskategorien ist unpräzise und Unterschiede zwischen einer *Situationsbeschreibung* und der *Definition Erfolg* oder *Niederlage* nicht klar (Begründung der Kursivschreibung folgt unter 3.3.3.4). Mittels gezielter Kategoriendefinition und Subkategorien wird dies deutlicher. Die Kategorie *Anspruch an sich selbst* erfordert Diskussionsbedarf gefolgt von einer gezielten Definition und Abgrenzung. Dabei wird geprüft, welche Subkategorien sinnvoll oder zusammenfassbar sind. Schließlich folgt eine Einigung auf zwei Ordnungskategorien. Uneinigkeit besteht ebenso im

Rahmen der *Begründungen* hinsichtlich der Unterscheidung zwischen *Eigene Fähigkeit* und *Momentane Anstrengung*. Bei letzterem liegt der Fokus auf der zeitlichen Begrenzung.

Aus diesen gewinnbringenden Diskussionen ist nachfolgender Kodierleitfaden entstanden (vgl. 3.3.3.4). Die Reihenfolge der Subkategorien erster und zweiter Ordnung hat keine Bedeutung, sondern dient für eine einfachere Beschreibung der kategorienbasierten Analyse (vgl. 3.3.3.5) inklusive anschließendem Vergleich der Settings. Deshalb wird direkt in Subkategorien kodiert, während übergeordnete Kategorien eine heuristische Funktion haben und zur Strukturierung und Übersichtlichkeit beitragen. Deduktiv entwickelte, aber nicht angewandte Kategorien bleiben zum Teil erhalten und werden mit „keine Nennung“ im Kodierleitfaden gekennzeichnet. Begriffliche Anpassungen erfolgen, etwa durch die Umbenennung der Kategorie *Nachhaltige Prägung* in *Nachhaltiger Eindruck*, um Mehrdeutigkeiten zu vermeiden. Irrelevante Antworten werden zur besseren Strukturierung separat in MAXQDA erfasst, jedoch nicht im Kodierleitfaden berücksichtigt. Dies betrifft beispielsweise die Aussage „Eigentlich gar nichts so. Ich habe eigentlich nichts, was ich dazu antworten kann“ (e_Renate, Pos. 159-160) in Bezug auf die Definition schulischer Niederlage, dies ist jedoch für die Einzelfallanalyse von Belang.

Bei den Subkategorien wird auf ein ausgewogenes Verhältnis zur Häufigkeit der Kodierungen geachtet, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Kategorien mit sehr wenigen Kodierungen werden vermieden und mit ähnlichen zusammengefasst, wie beispielsweise *Sitzenbleiben*, *Sozialer Vergleich* und *Klassenzusammensetzung* mit jeweils einer Kodierung, einzuordnen in die Definition schulische Niederlage, zu *Klassenbezug (I)*. Gleiches gilt für die Subkategorien *Verärgert* und *Ausflippen* der übergeordneten Kategorie Reaktion, die zu *Gefühle (I)* fusioniert werden. An einigen Stellen (beispielsweise e_Renate, Pos. 119-121³) ist dies jedoch unumgänglich, da sonst die Auswertung nicht korrekt erfolgen könnte. Zudem wird keine Gewichtung der Kategorien vorgenommen, denn teilweise sind

³ Es gibt einzelne Wettkämpfe, aber die traue ich mich nicht, weil das ist immer so, da muss man gegen jemanden ankämpfen, der eigentlich in deinem Verein ist und das ist halt blöd. (e_Renate, Pos. 119-121) (*Wettkampfangs/sozialer Konflikt (I)*).

Nachfragen notwendig, sodass die Aussagen der Kinder aussagekräftiger beziehungsweise nachvollziehbar werden, wie das Beispiel in der Fußnote⁴ zeigt. In einigen Fällen lassen sich einzelne Textstellen beziehungsweise Kodiereinheiten mehreren Kategorien zuordnen. Dies meint nicht, dass sie nicht trennscharf (Kuckartz & Rädiker, 2024) formuliert sind, sondern Aussagen mehrere Aspekte beinhalten, die relevant sind. Das Beispiel in der Fußnote veranschaulicht dies⁵. Die Beschreibung eines positiven Gefühls der Ordnungskategorie *Zufriedenstellendes Ergebnis (Sport)* umfasst Beschreibungen, die der Subkategorie *Erleichtert (I)*, *Glücklich (I)* und *Bestärkung durch Lob (I)* zugeordnet werden.

Auswertung und Anwendung der Gütekriterien (9, 10)

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt auf Grundlage des Auswertungsverfahrens (vgl. 3.3.3.5) in Kapitel 4 und wird hinsichtlich der Forschungsfrage diskutiert sowie interpretiert (vgl. 5.2) (9). Das methodische Design wird unter Anwendung der Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. 3.4) betrachtet (10).

3.3.3.4 Beschreibung des Kodierleitfadens

Der Kodierleitfaden wird in seinen Grundzügen dargestellt. Dabei sind Kategorien durch kursive Schreibweise und Formulierung im Nominalstil gekennzeichnet. *Interesse*, *Leistungsergebnis im interessen geleiteten außerschulischen Setting* und *Leistungsergebnis im schulischen Setting* bilden zur Strukturierung Ordnungskategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024) und werden in Abbildung 7 veranschaulicht.

4 „I: [...] Hattest du schon mal einen Wettkampf oder ein, ein Spiel, wo du sagst: ‚Boah, da liefst bei mir wirklich überhaupt gar nicht gut?‘

B: Mhm. Eigentlich nicht, wenn ich grad so nachdenke. Weil eigentlich alle Spiele waren eigentlich ganz okay, wie ich gespielt hab.

I: Oder hattest du mal eine Situation, wo du nur gesagt hast: ‚Oh Mist, da hab ich, hab jetzt grad nicht aufgepasst‘, zum Beispiel?

B: Mm, Also mich hat es manchmal geärgert, weil ich spiel mit einer Mannschaft und da hm, einmal war, was so, dass wir gegen jemanden gespielt haben und die /ähm / die / das eine Mädchen, dies hat nicht so gut verteidigt. Und dann hat es mich halt geärgert, dass ich dann noch das andere nehmen musste, kurz, weil sie halt nicht da war und so. Ja“ (m_Vero, Pos. 118-128).

⁵ „Und wenn man dann fertig ist auch richtig so, dass man sich richtig glücklich fühlt und wenn die anderen dann so an der Seite stehen und sagen: ‚Du hast es geschafft‘, das ist dann schon gut / ein cooles Gefühl“ (e_Renate, Pos. 89-91).

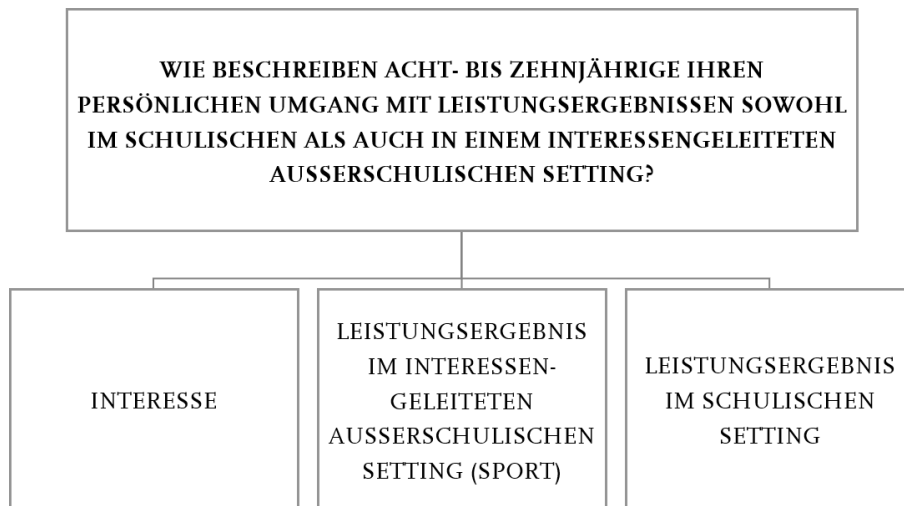


Abbildung 7: Ordnungskategorien für den Kodierleitfaden (eigene Darstellung)

Leistungsergebnisse im interessengeleiteten außerschulischen Setting (Sport) und *Leistungsergebnisse im schulischen Setting* werden jeweils in die Ordnungskategorien *Zufriedenstellendes Ergebnis* und *Unzufriedenstellendes Ergebnis* gegliedert, die ähnliche Hauptkategorien umfassen, und mittels Subkategorien erster und zweiter Ordnung konkretisiert. Aus dem Material gebildete induktive Kategorien werden, wie bereits beschrieben, mittels (I) gekennzeichnet (analog zu Morgenstern-Einenkel (2019)). MAXQDA enthält zusätzliche Kategorien wie *Umgang mit Herausforderungen (I)* oder *Wünsche*, um die jeweiligen Textteile zu sortieren und gegebenenfalls bei entsprechender Fallzusammenfassung (vgl. 4.2) zu berücksichtigen. Diese sind jedoch für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht dienlich und bleiben unberücksichtigt. Auf *Allgemeine Informationen* wird ebenso nicht eingegangen, vielmehr werden diese im Postskriptum festgehalten.

Interesse

Interesse wird durch die Hauptkategorien *Allgemeines Freizeitinteresse* und *Intensives Freizeitinteresse*, die wiederum in Subkategorien gegliedert sind, beschrieben und in Abbildung 8 veranschaulicht.

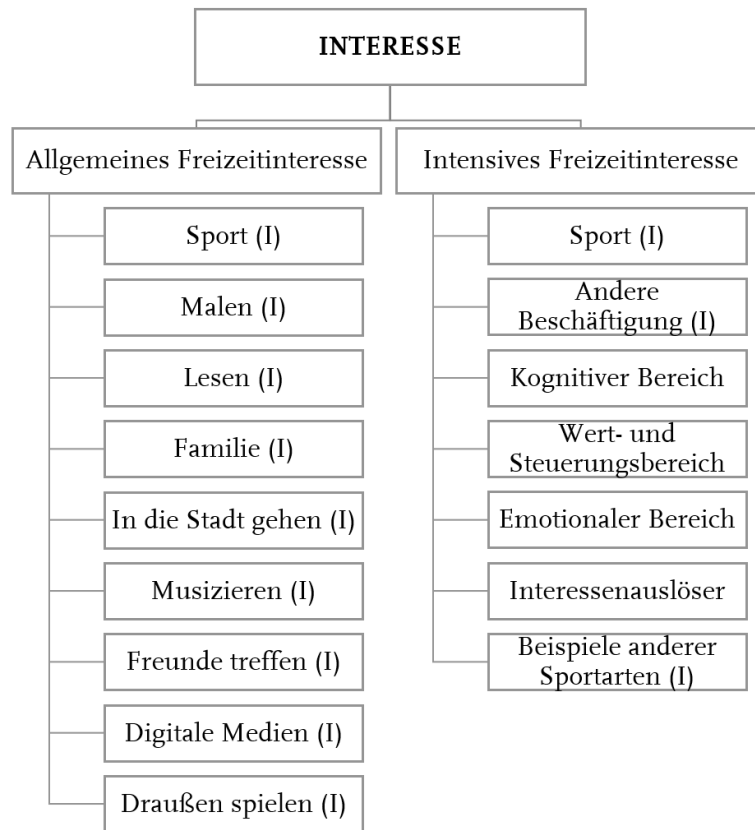


Abbildung 8: Ordnungskategorie Interesse (eigene Darstellung)

Ersteres wird induktiv durch die Subkategorien *Sport (I)*, wie Turnen oder Schwimmen, *Malen (I)*, *Lesen (I)*, *Familie (I)*, *In die Stadt gehen (I)*, *Musizieren (I)* wie Gitarre spielen, *Freunde treffen (I)*, *Digitale Medien (I)*, worunter auch das ‚Zocken‘ fällt, ebenso *Draußen spielen (I)* beschrieben. Auch wenn das Interesse von Kindern bereits theoretisch hergeleitet ist (vgl. 2.3.3), erfolgt die Analyse der Daten bewusst induktiv, um unvoreingenommen an das Material heranzugehen und neue Einsichten zu gewinnen, anstatt bestehende Annahmen zu prüfen. Zur Zeitersparnis werden hierbei keine Zusammenfassungen in Word erstellt, sondern Kategorien aus dem Material in MAXQDA eingepflegt.

Das *Intensive Freizeitinteresse* umfasst Sport im Sportverein. Da jedoch manche Kinder auf die Frage „Was machst du in deiner Freizeit am liebsten?“ „Freunde treffen“ (e_Hans, Pos. 11) oder „Ich male sehr gerne“ (m_Jamile, Pos. 15) antworten, wird induktiv die Kategorie *Andere Beschäftigung (I)* neben *Sport (I)* ergänzt. Somit wird der individuellen Beschäftigung der Kinder Bedeutung zugemessen. Auch hierbei wird keine Zusammenfassung in Word durchgeführt. Es folgen die deduktiv gebildeten Interessenmerkmale (vgl. 2.2.2.2, 2.5.4). Der *Kognitive Bereich* umfasst *Allgemeines Wissen*, *Regelwissen* und *Technikwissen*, *Wissenserwerb/-erweiterung*, *Bekannte Sportlerinnen* und *Sportler* sowie *Bekannte Sportevents* und *Materialien/Referenzobjekte*. Hinzu kommen die induktiven Kategorien *Relevanz der Sportart (I)* und *Selbstreflexion und Verantwortung (I)*. Der *Wert- und Steuerungsbereich* wird neben den Subkategorien *Selbstintentionalität* sowie

Ziel/Fokus/Wert durch die induktive Kategorie *Einsatzbereitschaft/Überwindung (I)* beschrieben. Der *Emotionale Bereich* unterteilt sich für eine bessere Übersicht in die Subkategorien *Positiv*, *Negativ* und *Gleichgültig*. Erstere wird induktiv unter anderem durch *Es ist super (I)*, *Zufrieden sein (I)* und *Spaß haben (I)* konkretisiert, zweite durch *Ungut fühlen (I)*, *Nicht freuen (I)* und *Keine Lust (I)*. *Gleichgültig* wird nicht unterteilt. Zwar werden im Vorfeld durch Einarbeitung in die Literatur sowie persönliche Gedanken Annahmen über entsprechende Gefühle getroffen und daher auch in *Positiv* und *Negativ* differenziert, jedoch wird die Untergliederung für eine detaillierte Beschreibung (beruhend auf den nachfolgenden Ordnungskategorien in den beiden Settings) erst nach einigen Durchläufen vorgenommen, weshalb diese induktiv aus dem Material gewonnen werden. Zum Teil liegen in-vivo-Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024) vor. Beispielsweise entstammt die Kategorie *Befreit (I)* der Aussage „Ja, also einfach befreiend, ja. Weil da denke ich nicht mehr an Hausaufgaben oder an Stress, ja“ (e_Elisabeth, Pos. 55-56). Auslöser des sportlichen Interesses wird durch die Kategorie *Interessenauslöser* deduktiv durch die Theorie gewonnen und mit den Subkategorien *Eltern/Familie*, *Freunde*, *Schule* und *Medien* spezifiziert. Hinzukommen *Keine Antwort (I)* sowie *Eigenes Interesse (I)*. Die letzte Kategorie umfasst *Beispiele anderer Sportart (I)*, die Befragte während des Gesprächs anführen und für exemplarische Fallzusammenfassungen gewinnbringend sein könnten (vgl. 4.2).

Leistungsergebnis im interessen geleiteten außerschulischen Setting (Sport)

Diese Ordnungskategorie wird in die Ordnungskategorien *Zufriedenstellendes* und *Unzufriedenstellendes Ergebnis* unterteilt, die mit Subkategorien beschrieben werden (vgl. Abbildung 9).

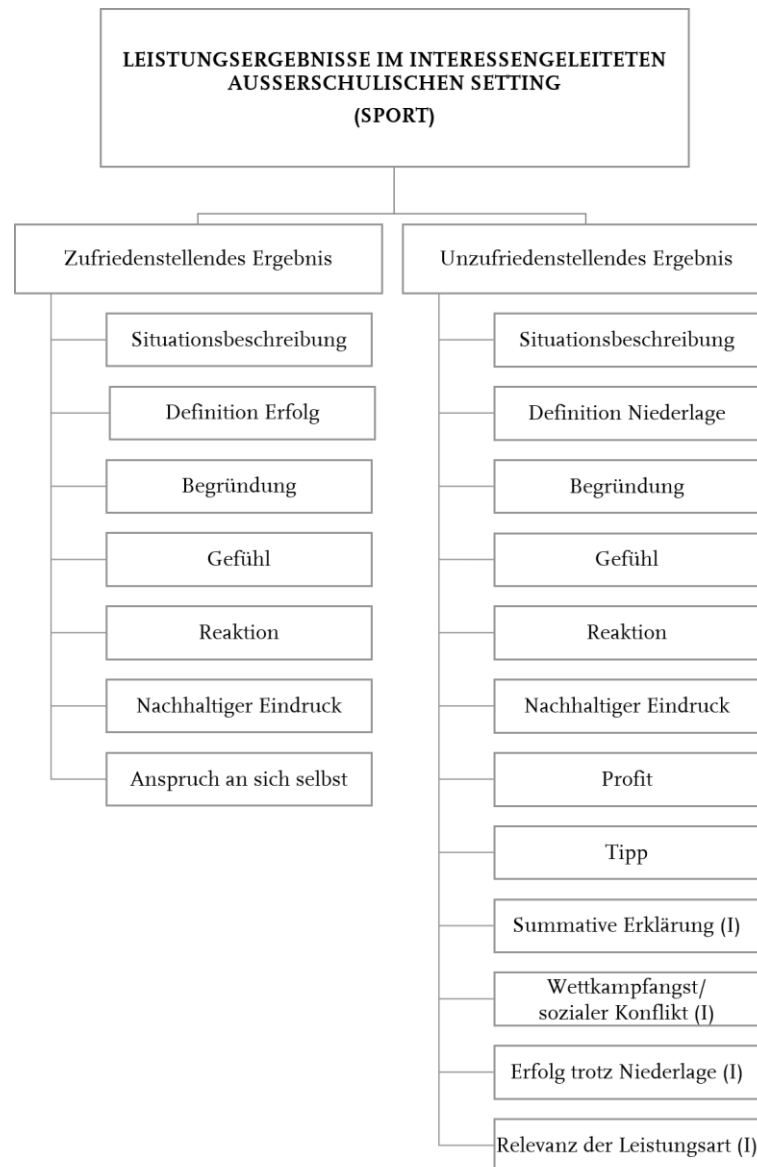


Abbildung 9: Ordnungskategorie Leistungsergebnisse im interessengeleiteten außerschulischen Setting (eigene Darstellung)

Erstere beginnt mit der *Situationsbeschreibung* und wird durch sowohl deduktive als auch induktive Subkategorien konkretisiert wie *Platzierung/Gewinnen* oder *Leistungsverbesserung*. Gleiches gilt für die *Definition Erfolg*, beschrieben durch *Verbesserung* und *Platzierung*, wobei *Ausübung neuer Elemente (I)* induktiv hinzukommt. Es folgt die *Begründung*, die *internal* (zum Beispiel *Vorbereitung/Trainingsteilnahme*, *Überwindung von Ängsten/Mut ergreifen (I)*) sowie *external* (wie *Mannschaftserfolg*, *Wettkampfbedingungen (Einfluss der Gegner)*) gegliedert und mittels genannter Subkategorien zweiter Ordnung zum einen aus der Theorie, zum anderen aus dem Material beschrieben wird. Es wird sich bewusst für den Begriff *Begründung* anstatt *Attributionen* entschieden. Grund ist, dass vermutlich Aspekte aufkommen, die nicht direkt einer Ursachenzuschreibung folgen. *Gefühle* werden in *Positiv* sowie *Negativ* differenziert, jeweils mit induktiven Subkategorien untermauert. *Positiv* wird mittels *Stolz (I)* oder *Glücklich (I)* konkreti-

siert, *Negativ* durch *Peinlich (I)*. *Reaktion* wird mittels *Wertschätzung des Erfolgs (I)* und *Leistungsbereitschaft (I)* beschrieben. Die Kategorie *Nachhaltiger Eindruck* wird in *Ja* und *Nein* gegliedert, wobei erstere deduktiv, beispielsweise *Bericht in der Schule*, genauer dargelegt wird. *Anspruch an sich selbst* wird in *Unzufriedenes Ergebnis trotz Anstrengung* und in *Zufriedenes Ergebnis trotz geringer Anstrengung* differenziert.

Unzufriedenstellendes Ergebnis beginnt ebenso mit der *Situationsbeschreibung* und wird durch die Subkategorien *Platzierung/Verlieren*, *Disqualifizierung* oder *Vergessen von Elementen (I)* konkretisiert. Gleiches gilt für die *Definition Niederlage*, beschrieben durch *Platzierung/Verlieren* oder *Verschlechterung*. Es folgt die *Begründung*, die *internal* (*Regelverstoß*, *Psychische/physische Verfassung*) sowie *external* (*Fehlende Information seitens der Trainer (I)*, *Wettkampfbedingungen*) gegliedert und mittels genannter Subkategorien zweiter Ordnung zum Teil aus der Theorie, zum Teil aus dem Material beschrieben wird. *Gefühle* werden in *Positiv* sowie *Negativ* gegliedert, jeweils mit induktiven Subkategorien untermauert. Bei *Negativ* sind es unter anderem *Geschockt (I)*, *Ärgerlich (I)* oder *Traurig (I)*. Auch werden unter *Positiv* die Subkategorien *Stolz (I)* oder *Freuen (I)* entwickelt. *Reaktion* wird beispielsweise durch *Gespräche führen* oder *Mehr trainieren* ergänzt. Die Kategorie *Nachhaltiger Eindruck* wird mittels *Keine Prägung* beziehungsweise *Eigene Reflexion* oder *Wettkampf/Training* konkretisiert. *Profit* wird in *Daraus lernen* oder *Kein Profit* differenziert. Unter *Tipp* werden Subkategorien wie *Ruhe bewahren* und *Zusammenhalt* gegliedert. *Summative Erklärung (I)* wird analog zum schulischen Setting aufgenommen, wobei hierunter das Gesamtergebnis aus mehreren einzelnen Leistungen zu verstehen ist. *Wettkampfangst/sozialer Konflikt im Sport (I)*, *Erfolg trotz Niederlage (I)* ebenso *Relevanz der Leistungsart (I)* sind induktiv gewonnen. Ergänzt wird die *Leistungsrelevanz*, gegliedert in *Wichtig*, *Nicht wichtig* und *Gleichgültig*.

Leistungsergebnis im schulischen Setting

Dieser Abschnitt beginnt im Interviewleitfaden (vgl. Anhang A) mit einer unzufriedenen Situation, gefolgt von einer zufriedenstellenden, um ein positives Gefühl bei den Kindern zu hinterlassen. Analog zur vorherigen Ordnungskategorie wird für einen anschließenden Vergleich die Struktur jedoch beibehalten und erst *Zufriedenstellendes Ergebnis* anschließend *Unzufriedenstellendes Ergebnis* angeführt.



Abbildung 10: Ordnungskategorie Leistungsergebnisse im schulischen Setting (eigene Darstellung)

Ein zufriedenstellendes Leistungsergebnis beginnt mit der *Situationsbeschreibung*, konkretisiert durch Subkategorien wie *Note* oder *Leistungsverbesserung*. Gleiches gilt für die *Definition Erfolg*, beschrieben durch *Note* oder *Lehrkraftfeedback (I)*. Es folgt die *Begründung*, die durch *Keine Erklärung (I)*, *Internal (Vorbereitung/Übung* oder *Eigene Fähigkeit)* sowie *External (Elternunterstützung (I))* gegliedert wird. *Gefühle* werden in *Positiv* sowie in *Negativ* gegliedert und jeweils mit induktiven Subkategorien konkretisiert. Unter *Positiv* fallen Subkategorien wie *Aufgeregt (I)*, *Glücklich (I)* oder *Stolz (I)*. *Negativ* wird nicht untergliedert. *Reaktion* wird beispielsweise durch *Notenverkündung (I)* oder *Belohnung (I)* ergänzt. Die Kategorie *Nachhaltiger Eindruck* umfasst die Subkategorien *Ja* und *Nein*, wobei erstere durch *Schule macht dann Spaß (I)* beschrieben wird. *Nein* enthält keine Subkategorien. *Anspruch an sich selbst* umfasst *Unzufriedenes Ergebnis trotz Anstrengung* und *Zufriedenes Ergebnis trotz wenig Anstrengung*. Abschließend folgen die induktiv gebildeten Kategorien, *Sozialer Vergleich (I)* sowie *Fachliche Differenzierung (I)*.

Unzufriedenstellendes Ergebnis beginnt mit der *Situationsbeschreibung* und wird durch Subkategorien konkretisiert wie *Fehler*, *Note* oder *Blackout (I)*. Gleiches gilt für die *Definition Niederlage*, beschrieben durch *Note* oder *Vorbereitungsdefizit (I)*. Es folgt die *Begründung*, die in *Keine Erklärung*, *Internal (Mangelnde Vorbereitung, Eigener Leistungsdruck)* sowie *External (Schwierigkeit des Fachs/Themas, Externer*

Leistungsdruck) gegliedert wird. *Gefühle* werden in *Positiv* sowie in *Negativ* differenziert und jeweils mit induktiven Subkategorien konkretisiert. Bei *Negativ* sind es *Traurig (I)* oder *Enttäuscht (I)*. *Reaktion* wird beispielsweise durch *Gespräche führen* oder *Zukunftsblick (I)* ergänzt. Die Kategorie *Nachhaltiger Eindruck* umfasst *Ja* und *Nein*, wobei erstere unter anderem *Zeitliche Begrenzung*, *Nein* hingegen *Zukunftsblick (I)* oder *Bonusaufgaben (I)* umfasst. *Profit* umfasst *Niederlagenakzeptanz (I)* und *Vorbereitung*. *Tipp* gliedert sich in *Kontrolle* und *Aufmunterung/Ermutigung*. *Summative Erklärung* folgt, denn das Gesamtergebn setzt sich aus einzelnen Teilleistungen zusammen, und *Fachliche Differenzierung (I)*. Ergänzt wird die *Leistungsrelevanz*, gegliedert in *Wichtig*, *Nicht wichtig* und *Gleichgültig*.

3.3.3.5 Analyse kodierter Daten – Auswertungsverfahren

Das Auswertungsverfahren bildet die Grundlage für die Ergebnisdarstellung (vgl. 4). Hier bleibt Mayring (2022b) jedoch unkonkret. Da die Ergebnisdarstellung detailliert erfolgt, wird sich, nicht zuletzt durch die Verwendung der Computersoftware MAXQDA, auch an Kuckartz und Rädiker (2022, 2024) orientiert. Ausgehend von der Forschungsfrage ist das Ziel, neben der Beschreibung hinsichtlich des Umgangs mit Leistungsergebnissen in zwei Settings auch Unterschiede in den Aussagen der Kinder abzuleiten. Analog zu angestellten Gedanken erfolgt in Kapitel 3.3.3.2 die Auswertung kategorienbasiert und fallorientiert. Erstere Analyse wird vorangestellt, denn damit wird ermittelt, ob bei den Kindern individuelles außerschulisches Interesse vorliegt und welche Kinder dementsprechend in die weitere Auswertung einbezogen werden (vgl. Abbildung 11).

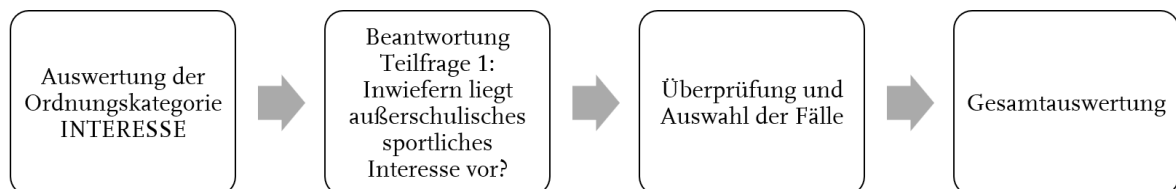


Abbildung 11: Ablauf der kategorienbasierten Auswertung (eigene Darstellung)

Dazu wird die Kategorie Interesse, wie nachfolgend unter Kategorienbasierte Analyse dargestellt, ausgewertet und in einer Zwischenzusammenfassung (vgl. 4.1.1.3) die Teilfrage 1 „Inwiefern handelt es sich bei den Befragten um außerschulisches sportliches Interesse im Sinne der pädagogischen Interessentheorie?“ beantwortet. Dieser Schritt geht über die reine Ergebnisbeschreibung hinaus und hat Konsequenzen für die weiterführende Auswertung, ja ist grundlegend dafür. Weitere mögliche Verfahren werden anschließend angeführt und begründet, weshalb die Auswertung zwei Verfahren umfasst.

Kategorienbasierte Analyse

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird das Material thematisch strukturiert und beschrieben (Schreier, 2014). Dazu werden die Interviewaussagen hinsichtlich entsprechender Kategorien gebündelt und der Frage „Was wird zu diesem Thema alles gesagt?“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148) nachgegangen. Dies mündet in der kategorienbasierten Analyse (vgl. 4.1) und wird analog zum Kodierleitfaden (vgl. 3.3.3.4) – jedoch das schulische (vgl. 4.1.2) vor dem interessengeleiteten außerschulischen Setting (vgl. 4.1.3) – dargestellt. Diese Reihenfolge erscheint sinnvoll, da sie sich an den Forschungsfragen und dem Interviewleitfaden orientiert und ähnlich zum Theorieteil der Studie aufgebaut ist. Der Schwerpunkt liegt auf bestimmten Themen und somit auf entsprechend kodierten Textstellen (Kuckartz & Rädiker, 2024), sodass nicht alle Kategorien und Subkategorien aufgegriffen werden, sondern jene, die relevant sind für die Beantwortung der Forschungsfrage (Kuckartz & Rädiker, 2022). Im Ergebnisteil (vgl. 4) werden alle drei Ordnungskategorien mit Haupt- und Subkategorien – wo gewinnbringend tabellarisch mit entsprechenden Kodierungsanzahlen durch MAXQDA – dargestellt. Es wird darauf geachtet, die Analyseeinheit Dokument zu wählen. Grund ist, dass manche Kinder sich zu einem Thema mehrfach an verschiedenen Stellen im Interview äußern (beispielsweise spricht e_Hilla im Rahmen von zufriedenstellenden Ergebnissen im Sport auch in Situationen, in denen sie verloren hat, ebenso e_Paula). Wird die Häufigkeit hinsichtlich kodierter Segmente dargestellt, „so würden die Ergebnisse möglicherweise durch einige Personen, bei denen sehr viele Segmente mit einer bestimmten Kategorie codiert sind, stark beeinflusst“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 87). Dieses quantifizierende Verfahren wird häufig aufgrund der geringen Fallzahl als „sinnlos erachtet oder als eine der Komplexität und Widersprüchlichkeit des Materials nicht angemessene Zerlegung bewertet“ (Schmidt, 2013, S. 482). Jedoch ist die Häufigkeitsanalyse in der vorliegenden Arbeit von Vorteil, da sie bereits einen ersten Einblick in die Daten gibt und dadurch der Vergleich der beiden Settings erleichtert wird. Ähnlich sehen dies auch trotz der Kritik an der geringen Fallzahl Seipel und Rieker (2003). Anschließend werden mittels „text retrieval“-Funktion (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 85) alle Aussagen der Befragten einer Kategorie in MAXQDA angezeigt. Dazu wird die Liste der kodierten Segmente geöffnet und analog zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. S. 117), die neben der induktiven Kategorienbildung auch zur Textverdichtung bis hin zu Textergebnissen herangezogen werden kann (Mayring, 2022b), mit eigenen Worten deskriptiv dargestellt. Dies scheint aufgrund der kleinschrittigen Kodierung von Subkategorien möglich, sodass auf Summaries verzichtet wird. Aussagen der Befragten untermauern die Ergebnisse. Abschließend werden Vergleiche und somit Unterschiede und Gemeinsamkeiten aus den Aussagen der Kinder erhoben (Teilfrage 3, vgl. 2.7), worauf ein Rückgriff auf diese Vorarbeit erfolgt. Hierbei wird auch ein Blick auf die „Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 149) geworfen und der Frage nachgegangen, ob

bestimmte Subkategorien häufiger genannt werden und wie die Befragten diese formulieren. Ziel ist, Muster oder Themencluster zwischen den beiden Settings herauszuarbeiten (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Exemplarische Fallzusammenfassung

Erweitert wird die kategorienorientierte Analyse auf Basis des von Kuckartz und Rädiker (2022) empfohlenen Vorgehens sowie aufgrund der vorliegenden Zielsetzung um die Fallzusammenfassungen. Hier liegt der Fokus auf den Personen; dies bietet eine holistische Perspektive und umfasst mehr als die Summe ihrer Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024). Dabei werden die Aussagen eines Falls so gebündelt und reduziert, dass ein Abbild des Materials mit den wesentlichen Inhalten entsteht (Kuckartz & Rädiker, 2022). Mayring (2019) merkt an, die qualitative Inhaltsanalyse sei überwiegend für eine große Textmenge sinnvoll; nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen ist dies also offensichtlich nicht für jeden Fall umsetzbar. Dem Potenzial dieser Methode könne so gleichwohl nicht Rechnung getragen werden (Mayring, 2019). Da jedoch der Autor in seinen Ausführungen das Wort „eigentlich“ (Mayring, 2019, S. ohne S.) verwendet, weist er implizit auf die jeweilige Anpassung der Methode an die konkrete Arbeit hin. In Abwägung der Argumente und mit Blick auf Teilfrage 3, die dem Vergleich beider Settings nachgeht, scheinen Falldarstellungen für einen anschließenden Vergleich angebracht und zielführend (vgl. auch Kuckartz, 2019). Durch erweiterte Analysen lassen sich Fälle zu Gruppen oder Clustern zusammenfassen, um Typologien, Zielgruppen oder Muster zu identifizieren. Dies wird umgesetzt und es erfolgt unter den 19 Interviews eine gezielte Auswahl mit dem Ziel der maximalen Kontrastierung der Fälle. Dabei stehen besonderes jene im Fokus, die Aufmerksamkeit auf sich ziehen (Kuckartz & Rädiker, 2022, 2024). Pro Geschlecht wird jeweils eine Person aus einer Individual- und Mannschaftssportart analysiert. Alter, Sportart und Dauer der Ausübung sowie Interviewlänge werden neben auffallenden inhaltlichen Aspekten als Kriterien herangezogen. Auf diese Weise wird versucht, vier verschiedene Fälle dazulegen. Diese sind für einen besseren Überblick Tabelle 11 zu entnehmen, wobei in Spalte eins der Fall, anschließend grundlegende Angaben wie Alter, Geschlecht, Klassenstufe aufgelistet werden, gefolgt von der stichpunktartigen Begründung.

Tabelle 11: Begründung für die exemplarische Fallauswahl (eigene Darstellung)

Fall	Grundlegende Angaben	Begründung
E_Renate	• Individualsportart • Turnen • Weiblich • 10 Jahre alt • 4. Klasse • 4 Jahre Trainingsteilnahme • 3 Einheiten pro Woche	• Ausführliches Interview von 27 Minuten in Präsenz • Überdauernde Ausübung der Sportart • Vorliegen von Interesse • Wettkampfteilnahme nur mit Mannschaftswertung • Erkennbare soziale Gesinnung im schulischen Bereich
E_Lukas	• Individualsportart • Ringen • Männlich • 8 Jahre alt • 3. Klasse • 3 Jahre Trainingsteilnahme • 4 Einheiten pro Woche	• Kurzes Interview in Präsenz von 20 Minuten • Überdauernde Ausübung der Sportart mit 4 Einheiten pro Woche • Vorliegen von Interesse • Reflektiertes Gespräch • Begeisterung für die Sportart • Zurückhaltung im schulischen Setting
M_Vero	• Mannschaftssportart • Basketball • Weiblich • 8 Jahre • 3. Klasse • 3 Jahre Trainingsteilnahme • 3 Einheiten pro Woche	• Ausführliches Interview von 26 Minuten • Überdauernde Ausübung der Sportart mit 3 Einheiten pro Woche • Zum Teil schwierig zu kodieren • Schulisches Setting ist wichtiger
M_Willy	• Mannschaftssportart • Faustball • Männlich • 9 Jahre • 3. Klasse • 2 Jahre Trainingsteilnahme • 2 Einheiten pro Woche	• Online-Interview • Bringt beim Interesse eine andere Sportart mit ins Gespräch

Die Fallzusammenfassung beginnt jeweils mit einer Kontextanalyse, gewonnen aus dem Postskriptum, die den Lesenden die Erhebungssituation veranschaulicht. Es wird dargelegt, inwiefern es sich bei der befragten Person um außerschulisches sportliches Interesse im Sinne der pädagogischen Interessentheorie handelt (Teilfrage 1). Anschließend wird der Umgang auf ein zufriedenstellendes/unzufriedenstellendes Leistungsergebnis sowohl im schulischen (Teilfrage 2.1 (vgl. 2.7)) als auch im interessen geleiteten außerschulischen Setting (Teilfrage 2.2 (vgl. 2.7)) dargestellt. Der abschließende Vergleich zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Settings (Teilfrage 3 ((vgl. 2.7))). Hierbei werden jedoch nicht alle Themen beziehungsweise Subthemen aufgegriffen,

sondern ausschließlich jene, die der Forschungsfrage dienlich sind (Kuckartz & Rädiker, 2022). Denn zum Teil schweifen Kinder ab und bringen andere Aspekte in das Gespräch. Beispielsweise berichtet e_Renate vom Querflötenunterricht inklusive Konzerte (e_Renate 263-289). Dabei ist die bereits beschriebene initiierende Textarbeit in ihren Grundzügen von Bedeutung. Die Fallzusammenfassung erfolgt, indem in MAXQDA ein entsprechender Fall gewählt und zu jedem Bereich die Ordnungskategorien mit ihren Haupt- und Subkategorien gelesen und auf das Wesentliche reduziert werden. Auf direkte Summaries (Kuckartz & Rädiker, 2024) wird auch hier verzichtet, da der grundlegende Ablauf auf Mayring (2022b) beruht. Jedoch dient die Funktion der Summaries beziehungsweise der Segmentmatrix dazu, sich alle Kategorien eines Falls vor Augen zu führen. Die exemplarischen Falldarstellungen sind Kapitel 4.2 zu entnehmen.

Weitere nicht umgesetzte Verfahren

Neben den beiden beschriebenen Verfahren sind Gruppenvergleiche sowie Typenbildung ebenso gängige Vorgehensweisen. Sie werden im Folgenden knapp erläutert und es wird begründet, weshalb sie in der vorliegenden Studie nicht herangezogen werden. Gruppenvergleiche dienen dazu, Fälle oder Gruppen systematisch miteinander zu vergleichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie potenzielle Ursachen für bestimmte Aussagen zu identifizieren (Kuckartz & Rädiker, 2024). In diesem Zusammenhang wäre eine Analyse nach Geschlecht (13 Mädchen, 6 Jungen) oder Klassenstufe (zweite, dritte, vierte Klasse) denkbar, um mögliche Muster im Leistungsverständnis der Kinder zu erkennen. Ebenso könnte eine Differenzierung nach Einzel- und Mannschaftssportarten sinnvoll erscheinen. Da jedoch in dieser Studie der Fokus auf dem grundschulpädagogischen Kontext liegt, werden sportartspezifische Aspekte eliminiert und sind einer weiteren anschließenden Veröffentlichung vorbehalten. Die Durchführung umfassender Gruppenvergleiche wird jedoch aus mehreren Gründen verworfen: Die Fallzahl mit 19 Interviews ist zu gering, um belastbare Aussagen über gruppenspezifische Unterschiede treffen zu können. Zudem weisen einige Antworten der Kinder eine geringe inhaltliche Tiefe auf (mögliche Gründe vgl. 5.2), sodass differenzierte Vergleiche methodisch kaum sinnvoll erscheinen. Auch ergibt sich aus den bereits angewendeten Verfahren ein höherer Erkenntnisgewinn für die Beantwortung der Forschungsfrage als durch einen isolierten Gruppenvergleich, beispielsweise hinsichtlich der Frage, ob Mädchen Leistungsergebnisse anders beschreiben als Jungen. Zudem lassen sich durch die kategoriale Analyse bereits grundlegende Vergleiche zwischen den Settings ziehen.

Daneben ist eine Typenbildung (Kelle & Kluge, 2010) angedacht, die auf Fallvergleichen basiert (Kuckartz & Rädiker, 2022) und heterogenes Material auf wenige zentrale Aspekte reduziert (Mayring, 2022b). Ziel ist es, auf Grundlage gemeinsamer und differenzierender Merkmale Typen zu definieren und hinsichtlich ihrer Ausprägungen detailliert zu beschreiben (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dabei handelt es sich um eine Kombination mehrerer Verfahren (Schreier, 2014). Die

Typenbildung ermöglicht zwar eine analytische Reduktion, birgt jedoch auch die Gefahr einer übermäßigen Verallgemeinerung (Mayring, 2022b). Im Rahmen der Analyse wird geprüft, ob sich bestimmte „Umgangstypen“ aus dem Sample ableiten lassen. Dabei zeigt sich jedoch, dass keine klar unterscheidbaren oder vergleichbaren Muster erkennbar sind, insbesondere in der exemplarischen Fallzusammenfassung (vgl. 4.2). Obwohl Unterschiede zwischen zufriedenstellenden und unzufriedenstellenden Ergebnissen in zwei Settings beobachtet werden, reichen die Aussagen nicht aus, um eine fundierte Typenbildung vorzunehmen. Ein ähnliches Problem beschreibt auch Löffler (2018) in ihrer Dissertation. Statt einer Typenbildung ist eine kategorienbasierte Analyse zielführender. Diese erlaubt es, Vergleiche zwischen den Settings zu ziehen, ohne dabei künstliche Typisierungen vorzunehmen. Eine weiterführende Diskussion zu den möglichen Gründen für das Fehlen klarer Typen erfolgt unter 5.2.

3.4 Reflexion des methodischen Designs unter Anwendung der Gütekriterien

Um die Qualität empirischer Forschung bestimmen zu können, bedarf es Gütekriterien, da ansonsten „die Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit“ (Steinke, 2022, S. 321f.) besteht. Die quantitativen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sind für die Bewertung von qualitativen Arbeiten (Steinke, 2022) angesichts des Methodenunterschieds ungeeignet und davon zu unterscheiden (Döring, 2023; Lamnek & Krell, 2016). Und eine direkte Übertragung ist aufgrund der begrenzten Möglichkeit zur Formalisierung und Standardisierung der qualitativen Forschungsansätze nicht möglich (Steinke, 2022). Auch Mayring (2023) übt daran Kritik. Bei der Forschungsbeurteilung sind vielmehr spezifische Kriterien erforderlich, die den einzigartigen Merkmalen, Zielen, wissenschaftlichen Theorien und methodologischen Grundlagen gerecht werden. Dazu werden jene gewählt, die zur vorliegenden Forschungsfrage und Methode passen. Die Darstellung ist an König (2017) und Strobel (2024) angelehnt, sodass nach der Ergebnisdarstellung (vgl. 4) die Einschätzung und Überprüfung durch Rückgriff auf diese Gütekriterien kritisch erfolgen kann (Mayring, 2023) (vgl. 5.2). Infolge des methodischen Vorgehens überwiegend nach Mayring (2022b) wird sich auch hier an ihm (2023), der sich auf Flick (2020) und Steinke (1999) bezieht, orientiert. Dazu werden folgende Kriterien herangezogen: Verfahrensdokumentation (Mayring, 2023) beziehungsweise die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke, 2022), argumentative Interpretationsausrichtung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand und die kommunikative Validierung (Mayring, 2023). Die Limitation und empirische Verankerung, Relevanz sowie reflektierte Subjektivität nach Steinke (2022) werden ergänzt. Dies erfolgt durchgehend vor der „Reflexionsfolie zur Evaluation von Angemessenheit in Forschungsvorhaben im Kontext der Kindheitsforschung“ von Velten et al. (2024, S. 96). Die

Kriterien werden dargelegt, in Tabelle 12 zusammengefasst und im Diskussions-
teil (vgl. 5.2) darauf Bezug genommen.

Verfahrensdokumentation

Mayring (2023) betont die Bedeutung der Dokumentation des zugrundeliegenden Verfahrens beziehungsweise der intersubjektive Nachvollziehbarkeit für Dritte (Kirk & Miller, 1986; Steinke, 2022), da das Vorgehen stark an den spezifischen Forschungsgegenstand angepasst ist. Deshalb entsteht der Anspruch, dies transparent darzulegen. Dazu zählen Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (Mayring, 2023). Das Vorverständnis wird im theoretischen und empirischen Hintergrund analysiert und festgehalten (vgl. 2), um abschließend zu prüfen, ob die Studie neue Erkenntnisse hervorbringt (Steinke, 2022). In Abwägung anderer Verfahren (Steinke, 2022) wird für die Beantwortung der Forschungsfrage eine qualitative Methode als sinnvoll erachtet, um die Sichtweise der Subjekte zu erheben. Die Fragestellung wird rekonstruktiv aus der Perspektive der Befragten beantwortet. Die Verfahrensdokumentation umfasst auch die Entwicklung des angewandten Verfahrens (Steinke, 2022), was Steinke als Indikation der Methodenwahl versteht. Dies wird im methodischen Design (vgl. 3.3) im Rahmen der Datenerhebung (vgl. 3.3.1) beleuchtet. Hierzu sind die vorangegangenen Tätigkeiten als Grundschullehrkraft und Schwimmtrainerin im Nachwuchsbereich bei der methodischen Durchführung ebenso wie Probeinterviews gewinnbringend. Zusätzlich erweist sich die Mitarbeit in einem – allerdings auf Erwachsene ausgerichteten – Projekt als hilfreich, in dem ebenfalls die Entwicklung eines Interviewleitfadens und dessen Anwendung im Fokus steht. Die sich in dem Erwachsenenprojekt abzeichnenden Herausforderungen organisatorischer und technischer Art können in der hier vorliegenden Studie berücksichtigt werden. Die Durchführung der Datenerhebung wird durch die Beschreibung des Feldzugangs (vgl. 3.3.1.2) und der kriteriengeleiteten Zusammensetzung des qualitativen Samples (vgl. 3.3.1.3) transparent dargelegt. Durch die Beschreibung der Interviewsituation und des Erhebungszeitraums (vgl. 3.3.1.4), ist dies nicht zuletzt durch das Postskriptum (vgl. 3.3.2.2) nachvollziehbar. Auch entsprechende Daten der Befragten werden hier dokumentiert (Steinke, 2022). Die Datenauswertung basiert auf der regelgeleiteten Transkription der Audiodateien (Dresing und Prehl (2018) mit Ergänzungen von Lamnek und Krell (2016), vgl. 3.3.2.1 und Anhang B) sowie der Postskripta. Die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. 3.3.3.1) wird auch unter relevanten Vorüberlegungen (vgl. 3.3.3.2) begründet. Überwiegend wird das Ablaufmodell (vgl. 3.3.3) nach Mayring (2022b) mit Ergänzungen durch Kuckartz & Rädiker (2022) herangezogen und erfolgt mittels der Computersoftware MAXQDA. Die Kodierleitfadententwicklung erfolgt sukzessiv und wird anschließend beschrieben (vgl. 3.3.3.4). Durch diese transparente Darstellung ist das Vorgehen für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar (Mayring, 2022b).

Argumentative Interpretationsausrichtung

Die kodierten Daten werden vor der Folie des Vorverständnisses (Mayring, 2023) hinsichtlich der Auswertung auf Kategorien- und Fallebene (vgl. 3.3.3.5) dargelegt. Dies trägt zu einem tieferen Verständnis des Gegenstandes bei, wie auch König (2017) anführt. Die in Kapitel 4 dargestellten Ergebnisse werden unter 5.1 theorie- und forschungsbasiert (vgl. 2) interpretiert (vgl. Mayring, 2023; siehe auch 2), wobei auch Alternativdeutungen berücksichtigt werden (Mayring, 2023).

Regelgeleitetheit

Durch das „schrittweise, sequenzielle Vorgehen“ (Mayring, 2023, S. 123) wird die Forschung abgesichert. Mayring (2023) bezieht sich hierbei auf die Forschergruppe um Oevermann et al. (1979). Steinke (2022) betitelt dies als Anwendung kodifizierter Verfahren, das dem Lesenden „Informationen [gibt], die eine Kontrolle bzw. den Nachvollzug der Untersuchung erleichtern“ (Steinke, 2022, S. 326). Das herangezogene Verfahren wird in der vorliegenden Arbeit unter 3.3.3 insbesondere 3.3.3.3 transparent dargelegt. Durch die Anwendung etablierter Richtlinien in einem formalisierten Verfahren wird der wissenschaftliche Forschungsprozess vereinheitlicht. Ziel ist die Gewährleistung der Intersubjektivität (Steinke, 2022).

Nähe zum Gegenstand

Auch wird in dieser Forschungsarbeit die Gegenstandsangemessenheit (Flick, 2021) der qualitativen Forschung berücksichtigt, in dem eine Anknüpfung an die „Alltagswelt der beforschten Subjekte“ (Mayring, 2023, S. 124) erfolgt. Aus diesem Grund werden Kinder in ihrem Alltag möglichst vor dem Training in der Sporthalle befragt, um „die natürliche Lebenswelt der Beforschten“ (Mayring, 2023, S. 124) zu bewahren. Teilweise wird auf online Befragungen ausgewichen, was unter Kapitel 3.3.1.4 beschrieben, begründet und in Tabelle 6 (vgl. S. 101) angeführt wird. Durch die Einverständniserklärung der Eltern sowie der Kinder wird die Zustimmung eingeholt, um dadurch „ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis her[zus]tellen“ (Mayring, 2023, S. 124). Hier wird auch auf Velten et al. (2024) Rückgriff genommen.

Kommunikative Validierung

Die Interpretation in Gruppen (Steinke, 2022) dient der Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit, von Mayring (2023) als „kommunikative Validierung“ betitelt, realisiert in Form verschiedener Forschungsgruppen. Der Interviewleitfaden wird von mehreren Personen geprüft (vgl. 3.3.1.1), die Interviews von einer Person auf Grundlage der Transkriptionsregeln (vgl. 3.3.2.1 und Anhang B) verschriftlicht und von einer weiteren auf Einheitlichkeit geprüft (3.3.2). Ähnlich wird auch bei der Auswertung vorgefahren (vgl. 3.3.3.3 und 3.3.3.4). Auf Grundlage des erstellten Kategoriensystems werten zwei weitere Personen die Interviews aus. Dies wird der Intercoder-Reliabilität (Mayring, 2022b) gerecht und erfolgt

mittels der Software MAXQDA (vgl. 3.3.3.3). Mayrings (2023) Vorschlag, die Ergebnisse den Befragten erneut vorzulegen, wird in dieser Studie nicht umgesetzt. Zwar liegt der Vorteil in diesem Verfahren, durch den Dialog die Darstellung und die Interpretation der Ergebnisse zu überprüfen. Jedoch wird es als herausfordernd empfunden, Acht- bis Zehnjährigen ein Transkript vorzulegen und dieses detailliert zu besprechen. Auch aus ökonomischen Gründen, um den Aufwand für die Erziehungsberechtigten und Sportvereine möglichst gering zu halten, wird darauf verzichtet. Daher erfolgt der Rückgriff auf erstere Validierung.

Limitation und empirische Verankerung

Die Auswertung der Daten bietet Anschluss an die theoretische Diskussion (vgl. 2). Die Ergebnisse sind durchgehend anhand der Interviewtranskripte belegt und somit überprüfbar. Die Übertragbarkeit und Verallgemeinerung sieht Flick (2016b) als Ziel der qualitativen Forschung. Dies bleibt aber auf das vorliegende Material beschränkt, ähnlich argumentiert auch König (2017). Um dies zu erweitern, bedarf es weiterer Arbeiten, die die vorliegende Studie auf Alters- und Klassengruppen sowie auf andere außerschulische Interessensbereiche wie Musik oder Kunst übertragen (vgl. 5.3).

Relevanz

Für die qualitative Forschung ist es von Bedeutung, „Theorien hinsichtlich ihres pragmatischen Nutzens zu beurteilen“ (Steinke, 2022, S. 330). Der Untersuchungsgegenstand ‚Leistung‘ gilt als zentrale Kategorie der Institution Schule (Ricken, 2018) und prägt insbesondere das Bildungssystem sowie die Arbeitswelt (Sacher, 2014a). Sie dient als Maßstab für Erfolg und Anerkennung (Heckhausen, 1974) und ist eng mit dem menschlichen Streben nach Selbstverwirklichung verknüpft. Jedoch kann hierfür ein Forschungsdesiderat festgehalten werden (vgl. 2). Da Kinder in der Freizeit vielfältige prägende Erfahrungen machen und Interessen für die individuelle Entwicklung bedeutend sind, wird in der Studie das Kind als Ganzes (Fölling-Albers, 2022; Kahlert, 2022) betrachtet. Aus diesen Vorüberlegungen wird der Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen sowie interessengeleiteten außerschulischen Setting untersucht. Die Studie liefert Ergebnisse, wie Kinder den Umgang in zwei Settings beschreiben und bietet Ansatzpunkte für weiterführende Untersuchungen.

Reflektierte Subjektivität

Die Selbstbeobachtung während der Gespräche ist von Offenheit, Interesse und Neugierde geprägt. Die Forschung, insbesondere die konkrete Forschungsfrage, ergibt sich aus persönlichen Erfahrungen während des Referendariats sowie aus der Literaturrecherche mit Erkennen des entsprechenden Forschungsdesiderats (vgl. 2.7). Persönliche Voraussetzungen werden im Rahmen des methodischen Vorgehens durch die Auseinandersetzung mit dem Leitfrageninterview geschaffen. „Die Vertrauensbeziehung zwischen Forscher und Informant“ (Steinke, 2022, S. 331) wird auf Seiten der Kinder durch eine Vorstellung sowie ein kurzes

vorheriges Kennenlernen garantiert. Der Leitfaden entsteht auf Basis der Literaturrecherche (vgl. 2) sowie des persönlichen Vorverständnisses. Um gleichwohl die Subjektivität reflektierend einzubringen, werden im Vorfeld Probeinterviews durchgeführt, worauf eine Anpassung des Leitfadens auf Grundlage vorher festgelegter Kriterien erfolgt.

Zusammenfassung

Die in der Studie herangezogenen Gütekriterien nach Mayring (2023) und Steinke (2022) werden in der nachfolgenden Tabelle 12, ähnlich wie bei Strobel (2024), für eine bessere Übersicht aufgeführt.

Tabelle 12: Gütekriterien qualitativer Forschung und ihre Anwendung in der Arbeit (nach Strobel, 2024)

Gütekriterium	Quelle	Umsetzung in der Studie
Verfahrensdokumentation/ intersubjektive Nachvollziehbarkeit	Mayring (2023) Steinke (2022)	Theoretische und empirische Grundlage (vgl. 2), Vorverständnis der Forscherin, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, (Datenerhebung (3.3.1)), Datenaufbereitung (3.3.2), Datenauswertung (3.3.3)
Argumentative Interpretationsausrichtung/Indikation des Forschungsprozesses	Mayring (2023) Steinke (2022)	Interpretation der Ergebnisse (vgl. 5.1) mit Blick auf Theorie und Forschungsstand (vgl. 2)
Regelgeleitetheit	Mayring (2023)	Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022b) (vgl. 3.3.3.3)
Nähe zum Gegenstand	Mayring (2023)	Befragung in einer bekannten Umgebung (Sporthalle/zu Hause) sowie gleichberechtigtes Verhältnis durch Einverständnis der Kinder und Eltern (vgl. 3.3.1.4)
Kommunikative Validierung	Mayring (2023)	Diskussion in Forschungsgruppen, Inter-coder-Reliabilität (3.3.3.3)
Limitation und empirische Verankerung	Steinke (2022)	Beschränkung auf das vorliegende Material (Alter, Klasse, Schulart, Interesse: Sport), Anknüpfung an die theoretischen und empirischen Grundlagen
Relevanz	Steinke (2022)	Bedeutung des außerschulischen Interesses mit Blick auf Leistung, Ansatzpunkte für weiterführende Untersuchungen
Reflektierte Subjektivität	Steinke (2022)	Bewusstsein über die eigene Rolle, Selbstreflexion sowie Transparenz im Forschungsprozess

4 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Um einen Gesamteindruck zu erhalten, wie Acht- bis Zehnjährige ihren Umgang mit Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch in einem interessen- geleiteten außerschulischen Setting beschreiben, werden nachfolgend die Ergebnisse der Interviews dargestellt. Diese beruhen auf der Datenerhebung (vgl. 3.3.1), Notation der Daten (vgl. 3.3.2) sowie Auswertung der Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. 3.3.3), insbesondere dem unter 3.3.3.5 beschriebenen Auswertungsverfahren. Zur Beantwortung der Forschungsfrage und den dazugehörigen Teilfragen (vgl. 2.7) werden relevante Kategorien, festgehalten im Kodierleitfaden, herangezogen. Die Ergebnisse werden deskriptiv kategorienbasiert analysiert und Parallelen und Unterschiede beider Settings herausgearbeitet (vgl. 4.1), bevor exemplarische Fallzusammenfassungen (vgl. 4.2) folgen. Die Kapitel orientieren sich an der bereits gewonnenen Struktur des Interview- sowie Kodierleitfadens. Aufgrund des grundschulpädagogischen Kontextes wird das schulische Setting zuerst angeführt.⁶

4.1 Kategorienbasierte Analyse

Die kategorienbasierte Ergebnisdarstellung erfolgt anhand der drei Ordnungskategorien. Grundsätzlich wird die kategorienbasierte Ergebnisdarstellung als Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse betrachtet, insbesondere im Hinblick auf die „Verallgemeinerung der Ergebnisse“ (Mayring, 2022b, S. 52). Dieses Verfahren dient in erster Linie der systematischen Strukturierung sowie Schaffung von Transparenz, Reduktion von Komplexität und Verdichtung zentraler Aussagen (Kuckartz & Rädiker, 2022; Mayring, 2022b) zur Beantwortung der Forschungsfrage und ihrer Teilfragestellungen (Teilfrage 2, vgl. 2.7). Dabei werden die Aussagen eines Kindes zu einer Kategorie in der Gesamtheit des Interviews gesehen. Um zu klären, ob es sich bei den Befragten um intensives sportliches Interesse handelt (Teilfrage 1, vgl. 2.7), wird zu Beginn der Analyse das Interesse dargelegt (vgl. 4.1.1). Eine Zwischenzusammenfassung (vgl. 4.1.1.3) gibt Aufschluss, bei welchen Kindern dies vorliegt und welche demzufolge in die weiterführende Ergebnisdarstellung einbezogen werden (vgl. 3.3.3.5, Abbildung 11). Es schließen sich die Leistungsergebnisse im schulischen (vgl. 4.1.2) sowie im interessen- geleiteten außerschulischen Setting (vgl. 4.1.3) an. Auf dieser Grundlage erfolgen Vergleiche beider Settings (vgl. 4.1.4).

Die Analyse ist wie folgt strukturiert: Zunächst wird die jeweilige Ordnungs- und Hauptkategorie durch ihre Subkategorien beschrieben, entsprechende Inhalte zusammenfassend dargelegt und mit Beispielen sowie Quellenangaben untermauert. Fälle werden exemplarisch angefügt, nicht jedoch in der Gesamtzahl, um

⁶ Zur besseren Lesbarkeit und Vergleichbarkeit wird das interessen- geleitete außerschulische Setting im Folgenden synonym mit dem Begriff ‚Sport‘ bezeichnet, ebenso auch die Begriffe ‚Kinder‘ und ‚Schülerinnen und Schüler‘.

den Überblick zu wahren. Der Name der Quelle gibt den entsprechenden Fall an, die Position bezieht sich auf die Zeilennummern der MAXQDA-Datei. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, werden wörtliche Aussagen mit mehr als 30 Wörtern in Fußnoten dokumentiert. Dieser Aufbau gleicht dem einer Argumentation und wird als sinnvoll erachtet, da er eine stringente und nachvollziehbare Darstellung ermöglicht, die für den anschließenden Vergleich von Nutzen ist. Kategorien werden, wo gewinnbringend, in absoluten Zahlen quantifiziert und tabellarisch dargestellt. Auf eine prozentuale Darstellung wird verzichtet, da diese erst ab einer Fallzahl von mehr als 30 sinnvoll ist (Kuckartz & Rädiker, 2024). Die entsprechenden Tabellen werden durch die Funktion Code-Häufigkeiten in MAXQDA erzeugt, in Excel exportiert und anschließend in die Studie integriert. Dabei sind in der linken Spalte die Kategorien, erkennbar durch kursive Schreibweise, in der rechten die entsprechende Anzahl an Kodierungen vermerkt. Mehrfachkodierungen können grundsätzlich vorliegen; dies bedeutet, dass ein Fall bei einer Ordnungskategorie in mehrere Subkategorien kodiert wird. Beispielsweise wird e_Hans hinsichtlich der Kategorie *Allgemeines Freizeitinteresse* in *Freunde treffen (I)*, *Sport (I)*, *In die Stadt gehen (I)*, *Musizieren (I)* kodiert. Somit liegen mehr einzelne Kodierungen als Anzahl kodierter Fälle vor.

4.1.1 Interesse

Um zu analysieren, ob es sich um ein intensives sportliches Interesse handelt, wird die Ordnungskategorie analog zum Kodierleitfaden (vgl. 3.3.3.4) und Abbildung 8 in die Subkategorien *Allgemeines Freizeitinteresse* (vgl. 4.1.1.1) und *Intensives Freizeitinteresse* (vgl. 4.1.1.2) gegliedert. Dieses wird mittels der Interessenmerkmale kognitiver, emotionaler sowie Wert- und Steuerungsbereich betrachtet. Abschließend folgen die Interessensauslöser, Dauer der Ausübung und Teilnahme am wöchentlichen Training, abgeleitet aus dem Postskriptum. In einer knappen Zusammenfassung (vgl. 4.1.1.3) wird dargelegt, bei welchen Befragten intensives Interesse vorliegt und welche Fälle in die weiteren Auswertungen einbezogen werden.

4.1.1.1 Allgemeines Freizeitinteresse

Allgemeines Freizeitinteresse umfasst die Beziehung zwischen einer Person und einem außerschulischen, freizeitorientierten Gegenstand beziehungsweise einer solchen Tätigkeit (Hartinger, 1997), unabhängig von schulischen Pflichten. 17 der 19 Befragten geben ein allgemeines Freizeitinteresse an, aufgeführt in Tabelle 13.

Tabelle 13: Allgemeines Interesse (eigene Darstellung)

<i>Allgemeines Interesse</i>	Fälle
<i>Sport (I)</i>	17
<i>Draußen sein (I)</i>	10
<i>Musikinstrument (I)</i>	6
<i>Freunde treffen (I)</i>	6
<i>Malen (I)</i>	3
<i>Lesen (I)</i>	2
<i>Familie (I)</i>	2
<i>Digitale Medien (I)</i>	2
<i>In die Stadt gehen (I)</i>	1

Überwiegend werden sportliche Aktivitäten wie Schwimmen, Tennis, Reiten, Skilanglauf, Volleyball, Fußball, Basketball, Leichtathletik, Faustball, Turnen und Tanzen genannt. 10 Befragte benennen Interessen, die unter die Kategorie *Draußen sein (I)* fallen, worunter unter ‚Draußen spielen‘ aber auch Inlineskaten und Fahrradfahren zu verstehen ist. Musizieren wie Gitarre, Klavier, Geige, Trompete und Querflöte äußern 6 Kinder, gefolgt von Freunde treffen, malen, lesen, Familie sowie Zocken (*Digitale Medien (I)*) (e_Hans, m_Willy) und mit Freunden in die Stadt gehen. Darunter ist Freunde treffen zu verstehen; da jedoch zuerst explizit die Stadt angesprochen wird, erhält dies eine separate Kategorie. Auch nennt e_July zwei Mal Fahrradfahren, dies wird jedoch als Einfachnennung dargestellt. Ziel ist, eine Übersicht zu erhalten, welche Interessen die Kinder in ihrer Freizeit ausüben, nicht, ob eine Gewichtung vorliegt.

4.1.1.2 Intensives Freizeitinteresse

Die Kategorie *Intensives Freizeitinteresse* umfasst die Ausübung einer Sportart in einem Sportverein (vgl. 2.5). Bei der Frage „Was machst du in deiner Freizeit am liebsten?“, äußern 12 der Befragten eine Sportart, 7 zuerst Vorlieben wie „Ich male sehr gerne“ (m_Jamile, Pos. 15) oder „Mit Freunden treffen“ (e_Hans, Pos. 11, m_Willy, e_Josef). Durch gezielte Nachfragen wird zum Sport übergeleitet. Worauf das Antwortverhalten zurückgeführt werden kann, wird unter Kapitel 5.1.1 diskutiert. Entsprechende Nennungen werden, analog zur Auflistung des qualitativen Samples (vgl. Tabelle 6), nachfolgend angeführt. 5 Personen nennen Schwimmen, 3 Faustball, jeweils 2 Basketball und Volleyball, und jeweils eine Person Turnen, Skilanglauf, Tennis und Fußball.

Um der Frage nachzugehen, ob es sich bei den genannten Sportaktivitäten um intensives außerschulisches Interesse handelt, werden die Interessenmerkmale ausgewertet. Grundsätzlich ist anzumerken, dass sich Interesse bei Kindern überwiegend über Tätigkeiten zeigt (Fölling-Albers, 1995a) (vgl. 2.2.2.1), weshalb einige Aspekte erst im Gesprächsverlauf aufkommen (m_Jamile, m_Dalva, e_Julia, e_Yara). Dies zeigt sich im Dokumentportrait in MAXQDA, wodurch sich „ein Interview als Bildnis seiner Codierungen“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 104) darstellen lässt.

Interessenmerkmale

Das intensive Freizeitinteresse wird hinsichtlich der drei Interessenmerkmale analog zur Theorie (vgl. 2.2.2.2) angeführt. Aussagen zum kognitiven, emotionalen sowie Wert- und Steuerungsbereich werden zusammengefasst.

Kognitiver Bereich

Der *kognitive Bereich* erfasst das deklarative, prozedurale und metakognitive Wissen (Krapp, 1992b, 1992a) über die Sportart, differenziert durch Subkategorien, die in Tabelle 14 aufgeführt werden. Alle 19 Befragten äußern sich hierzu.

Tabelle 14: Interessenmerkmal Kognitiver Bereich (eigene Darstellung)

Kognitiver Bereich	Fälle
<i>Regelwissen</i>	16
<i>Technikwissen</i>	15
<i>Materialien/Referenzobjekte</i>	12
<i>Bekannte Sportevents</i>	10
<i>Bekannte Sportlerinnen und Sportler</i>	8
<i>Allgemeines Wissen</i>	7
<i>Relevanz der Sportart (I)</i>	4
<i>Selbstreflexion/Verantwortung (I)</i>	3
<i>Wissenserwerb/-erweiterung</i>	2

Regelwissen beinhaltet sportartspezifische Vorgaben, die das Spielgeschehen und die Abläufe einer Sportart definieren, ihre Einzigartigkeit ausmachen und sowohl im Training als auch in Wettkampfsituationen relevant sind (Hartmann et al., 2020). Hier liegen bei 16 Kindern Kodierungen vor, e_Elisabeth äußert „Ähm, ne, nicht wirklich“ (e_Elisabeth, Pos. 38). Sportarten werden durch spezifische Regeln voneinander abgegrenzt,⁷ wobei Mannschaftssportarten nach Geschlechtern differenziert werden. Eine Ausnahme bildet Faustball, in der Frauen in Männermannschaften mitspielen dürfen, nicht jedoch umgekehrt (m_Jamile, m_Dalva). Vorgaben zur Mannschaftsgröße (m_Willy, m_Jamile) und zu Positionen innerhalb des Teams, wie die Rolle des Schlagmanns im Faustball: „Und da macht der Schlagmann, der ist vorne links schlägt immer die Angaben aber auch ab und zu der vorne rechts“ (m_Jamile, Pos. 82-83), sind ebenso relevant. Weitere Regelaspekte betreffen Spiel- und Wettkampfdauer (e_Julia), Punktwertung⁸, Feldbegrenzungen (e_Renate, e_Yara, m_Alexander) wie auch Abseitsregeln im Fußball (m_Pedro) und Siegbedingungen, etwa „wenn man auf der Schulter ist, dass dass

⁷ „Also man / es ist fast so wie ich glaube Handball oder Volleyball ist, das ist so ähnlich, nur dass man nicht so macht, sondern nur mit der Faust und dass man halt auch in die Hocke geht und dass man / und das der Ball nur einmal, dass er immer einmal aufatzen darf. Und der muss halt immer über die Leine“ (m_Dalva, Pos. 39-43).

⁸ „Ein Satz geht immer vier Spiele. Ein Spiel/ Es werden immer Punkte gezählt. Der, der einen Punkt macht, heißt 15, dann 30 und dann 40. Und der nächste Punkt ist dann ‚Spiel‘. Wenn vier Spiele gemacht sind, dann ist es ein Satz“ (e_Yara, Pos. 64-67).

man verloren hat“ (e_Julia, Pos. 19). Darüber hinaus werden der Turnierablauf⁹ sowie grundlegende Startbedingungen wie beim Schwimmen: „Man muss beim DSV gemeldet sein, um am Wettkampf überhaupt teilzunehmen“ (e_Paula, Pos. 47) beschrieben. Im Basketball werden Regeln beim Dribbling und Korbleger sowie der Sternschritt hervorgehoben¹⁰, während technikspezifische Vorgaben, etwa das Verbot des Beinangriffs im griechisch-römischen Ringen (e_Lukas) oder Anschlagregeln beim Schwimmen¹¹, festzuhalten sind. Grundregeln wie „[m]an darf nicht Haare ziehen und auch nicht kneifen oder schubsen“ (e_Hilla, Pos. 11) sowie spezielle Vorgaben zur Kleiderordnung, etwa im Turnen¹², ergänzen die Anforderungen. Gerade die Kleiderordnung könnte auch die Referenzobjekte betreffen; da jedoch Folgen bei Nichtbeachtung angesprochen werden, wird die Kleiderordnung dieser Kategorie zugeordnet.

Technikwissen umfasst sportartspezifische Bewegungsabläufe, die in Training und Wettkampf gezielt eingesetzt werden, um optimale Leistungen zu erzielen (Brettschneider & Kleine, 2002; Schnabel et al., 2014; Weineck, 2019). Hierzu äußern sich 15 Befragte. Zu den genannten Techniken gehören grundlegende Bewegungsmuster, die auch gewissen Regeln unterliegen, wie Dribbling, Korbleger und der Sternschritt im Basketball (m_Alexander) sowie die Orientierungsfähigkeit (m_Vero). Zudem wird zwischen verschiedenen Technikarten unterschieden, etwa „Griechisch und Freistil“ (e_Lukas, Pos. 47) oder „Achselwurf, Kopfbzug, Armzug, Beinangriff, Suplex“ (e_Julia, Pos. 41) im Ringen. Im Schwimmen

⁹ „Also es gibt meistens mehrere Mannschaften [...]. Und da spielen halt immer zwei Mannschaften gegeneinander über das eine Feld. Und in meistens, wenn es mehr Mannschaften gibt, gibt es halt auch die Vorrunde und da spielt man dann nur auf einen Satz. Und wer den gewonnen hat, der hat in der Vorrunde dann halt gewonnen. Wenn man alle Spiele gewonnen hat und da gibts einzelne Gruppen, die ausgelost werden. Und wenn man gegen die halt /, wenn man der Beste ist, hat man noch zu allen Plätzen frei, also da kann man von letzter bis erster theoretisch noch alles werden, also ganz letzter kann man nicht mehr werden. Und wenn man halt dann Gruppen-Zweitbester ist, kann man vielleicht noch auf den ersten Platz schaffen, aber meistens ist man dann so in der Mitte“ (m_Willy, Pos. 127-135).

¹⁰ „Ja, der Sternschritt ist das da. Zum Beispiel, wenn man so gedribbelt hat, festnimmt, dann darf man nicht mehr weitergehen. Aber das ist dann der Sternschritt, dass man sich im Kreis drehen darf. Also ein Bein festverwurzelt. Also, also festgenagelt. Das da kann ich einfach im Kreis drehen trotzdem, das da, das da (Demonstration), ich kann mich im Kreis drehen. Und wenn ich mal da bin, ((unv. 3:05 Min)) macht man so und kann direkt hinpassen“ (m_Alexander, Pos. 51-56).

¹¹ „Ja, dass man mit nur einem Arm bei Kraul zum Beispiel anschlagen darf. Und ich würde halt auch sagen, wenn man immer so mit einem Arm vorne ist, würde ich dem Kind auch sagen, dass man immer mit einer Hand einschlagen muss. Und wenn man beim Brust oder beim Delphin mit zwei Armen vorne ist, dann muss man immer mit 2 Armen anschlagen“ (e_Hans, Pos. 37-41).

¹² „Man darf zum Beispiel, wenn man beim Wettkampf / ähm man darf jetzt wieder Hosen tragen, aber früher war es so, dass man beim Wettkampf zum Beispiel ohne Hose war, und dann durfte man nicht die Unterhose sehen und da hat man Punktabzug bekommen“ (e_Renate, Pos. 44-47).

sind Lagen wie Rücken oder Brust, Beinschlag und Armzug entscheidend (e_Hans, e_Josef). Die Progression von einfachen zu komplexen Techniken wird betont,¹³ aber auch allgemeine strategische Herangehensweisen an Wettkämpfe werden thematisiert (e_July).

In der Kategorie *Materialien/Referenzobjekte* werden wesentliche Ausrüstungsgegenstände genannt, darunter Sportkleidung wie Trikots, Sportschuhe (m_Vero, e_Julia) und Schoner (m_Louisa, m_Antonia). Zudem werden Spiel- und Wettkampfumgebungen wie Schwimmbecken (e_Hans, e_Irmgard), Halle (m_Dalva), Rasen- (m_Dalva) und Sandplätze (e_Yara) thematisiert. Zu den Spiel- und Trainingsmitteln zählen Bälle (m_Alexander), Feldbegrenzungen (m_Willy) und Sportgeräte wie Balken, Barren, Boden und Sprung (e_Renate), das Tor im Fußball (m_Pedro) oder der Korb im Basketball (m_Alexander).

10 Befragte thematisieren Wissen über *bekannte Sportevents*, während 2 Kinder dies verneinen (m_Vero, e_Yara). Genannte Wettbewerbe umfassen grundlegende Wettkämpfe (e_Irmgard, e_Josef), Bezirksmeisterschaften (m_Jamile), Deutsche Meisterschaften (m_Jamile, m_Willy), Europameisterschaften (m_Jamile), Weltmeisterschaften (e_Lukas) sowie die Olympischen Spiele (e_Lukas, e_Paula, e_Elisabeth, e_Renate).

Die Kategorie *Bekannte Sportlerinnen und Sportler* liegt in 8 Fällen vor, wobei 3 Personen äußern, sie kennen keine (e_Elisabeth, e_Julia, e_Renate). 5 Befragte nennen sportliche Persönlichkeiten wie Dirk Nowitzki (m_Alexander), den Sportverein Brose Baskets (m_Vero), Alexander Zverev (e_Yara) sowie Franz Beckenbauer, Sepp Maier oder Fritz Walter (m_Pedro).

Allgemeines Wissen umfasst grundlegende Kenntnisse einer Sportart und wird in 7 Fällen identifiziert. Dazu gehört die grundlegende Einordnung von Sportarten, etwa „Ringen, das ist ein Kampfsport“ (e_Hilla, Pos. 7). Auch Begriffsunterscheidungen zwischen Turnier, Spiel und Wettkampf werden thematisiert. Die Charakterisierung als Leistungssport wird betont (e_Paula), ebenso wie der Vergleich mit anderen Sportarten und Vorteile herausgearbeitet werden: „Naja. Damit bewegt man sich im Wasser fort. (5) Es ist Leistungssport. Es ist anspruchsvoll. Es ist körperschonender als zum Beispiel Fußball“ (e_Paula, Pos. 40-42). Zudem werden verschiedene Wettkampfformen und deren Wertungen diskutiert, insbesondere die Differenzierung zwischen Einzel- und Mannschaftswertungen: „Also es gibt Turniere, da kämpft jeder für sich alleine und es gibt auch Turniere, wo Mannschaften kämpfen“ (e_Hilla, Pos. 16-17). Ergänzend spielen grundlegende Aspekte wie die Affinität zu bestimmten Materialien, beispielsweise Bällen, eine Rolle.

¹³ „Also anfangen würde ich mit der Vorhand. Die ist nämlich eigentlich das einfachste. Und ähm. Dann würde ich halt mit der Rückhand und den leichten Aufschlag und danach dann der schwere Aufschlag. Also der große. [...] Naja, die Rückhand, die spielt man bei Rechtshändern mit links und die Vorhand rechts. Die Rückhand hält man am Griff mit zwei Händen und die Vorhand nur mit einem“ (e_Yara, Pos. 42-51).

Die induktive Kategorie *Relevanz der Sportart (I)* wird in Bezug auf lebenspraktische Herausforderungen hervorgehoben. So wird die lebensrettende Funktion des Schwimmens, „wenn man allein in einen See geht oder Meer und man kommt da zum Beispiel nicht mehr hoch, man kommt nicht mehr weg – wär blöd! Man könnte ja dann ertrinken“ (e_Irmgard, Pos. 58-60), und der Selbstverteidigung „Da kann man also, wenn man mal geärgert wird, kann man sich wehren, aber nicht, dass der andere sich weh tut“ (e_Lukas, Pos. 36-38) betont. Diese Aussagen unterstreichen die Bedeutung von Sportarten nicht nur für die körperliche Fitness, sondern auch für Sicherheit und Selbstbehauptung im Alltag.

Selbstreflexion und Verantwortung (I) wird ergänzt und betont die Bedeutung, Verantwortung für eigene Fehler zu übernehmen und sich selbst kritisch zu hinterfragen, anstatt die Schuld anderen zuzuschreiben. Dies stellt eine Herausforderung dar, da der eigene Ehrgeiz mitunter dazu verleiten kann, andere für Misserfolge verantwortlich zu machen (m_Jamile).

Wissenserwerb/-Erweiterung wird nur in zwei Fällen angesprochen, wobei dies neben digitalen Medien wie dem Internet oder Fernsehen auch über traditionelle Informationsquellen wie Bücher erfolgt (e_July, m_Pedro).

Emotionaler Bereich

Die Befragten werden zwar nach ihren Gefühlen gefragt (siehe Begründung unter 3.3.1.1), in der Ergebnisdarstellung wird jedoch, basierend auf der Pädagogischen Interessentheorie (vgl. 2.2.2.2), der Terminus emotionaler Bereich beibehalten. Dieser bezieht sich auf die Verbundenheit mit positiven Gefühlen und Freude (Franz, 2008; Hartinger, 2022; Prenzel et al., 1986), die sowohl während der Ausübung der Sportart als auch beim bloßen Gedanken daran aufkommen. Alle Befragten äußern positive Emotionen, ergänzend dazu auch in vier Fällen negative. E_Josef und e_Yara bezeichnen den Sport als Teil ihres Alltags, weshalb sie keine Veränderung ihrer Gefühlslage verspüren und in die Kategorie *gleichgültig* kodiert werden. Eine detaillierte Übersicht der positiven und negativen Kategorien ist Tabelle 16 zu entnehmen.

Tabelle 15: Interessenmerkmal Emotionaler Bereich – positiv und negativ (eigene Darstellung)

<i>Positiv</i>	<i>Fälle</i>	<i>Negativ</i>	<i>Fälle</i>
<i>Freuen (I)</i>	15	<i>Keine Lust (I)</i>	2
<i>Gut fühlen (I)</i>	9	<i>Ungut fühlen (I)</i>	1
<i>Spaß haben (I)</i>	6	<i>Nicht freuen (I)</i>	1
<i>Zufrieden (I)</i>	5		
<i>Glücklich (I)</i>	4		
<i>Es super finden (I)</i>	2		
<i>Befreit (I)</i>	2		
<i>Aufgeregt (I)</i>	1		
<i>Lust haben (I)</i>	1		

Positive Emotionen sind sich freuen und gut fühlen, Spaß haben, zufrieden und glücklich sein und den Sport super finden. Dieser wird auch als befreiend erlebt, denn „da denke ich nicht mehr an Hausaufgaben oder an Stress, ja“ (e_Elisabeth, Pos. 55-56). Zudem wird das Gefühl der Schwerelosigkeit im Wasser beschrieben „dann fühle ich irgendwie, dass ich wie in der Luft schwebe, weil im Wasser da ist es ja auch ein bisschen schwebelos“ (e_Josef, Pos. 94-95). Hier liegt eine Verknüpfung zum anschließenden Wertebereich vor. Ferner werden auch Leistungsergebnisse angesprochen, wobei das Gefühl der Aufregung zur Sprache kommt mit der Begründung „weil verlieren mag ich irgendwie nicht so. Verlieren ist irgendwie ganz doof für mich“ (e_Lukas, Pos. 65-68). Diese Aussage könnte zwar auch als negativ eingeordnet werden, im Gesamtkontext des Interviews steht dies aber im Einklang mit sich gut fühlen. Der negative Bereich umfasst Aussagen der Befragten, die auf tagesabhängige Stimmungen und individuelle Befindlichkeiten hinweisen. An manchen Tagen fehlt die Lust am Training (m_Jamile, m_Willy und e_Yara). Mitunter mangelt es an Motivation zur Teilnahme, sodass andere Aktivitäten bevorzugt werden (m_Willy, e_Yara). Ist die notwendige Motivation nicht gegeben, kann sich dies negativ auf die Trainingsleistung auswirken und phasenweise zu Schwierigkeiten führen (e_Yara). Ein ähnliches Muster lässt sich auch bei m_Vero beobachten, die es in bestimmten Situationen als herausfordernd empfindet, sich zum Training zu überwinden.

Wert- und Steuerungsbereich

Die subjektive Wertschätzung gegenüber dem Vereinssport (Hartinger, 2022, S. 126; Heim & Sohnsmeier, 2016; Prenzel, 1988) wird durch die Kategorie *Wert- und Steuerungsbereich* in Tabelle 16 dargestellt. Dabei äußern 13 Personen ein/einen *Ziel/Fokus/Wert*, 12 die freiwillige Teilnahme (*Selbstintentionalität*), ergänzt durch *Einsatzbereitschaft/Überwindung (I)* in 7 Fällen.

Tabelle 16: Interessenmerkmal Wert- und Steuerungsbereich (eigene Darstellung)

Wert- und Steuerungsbereich	Fälle
<i>Ziel/Fokus/Wert</i>	13
<i>Selbstintentionalität</i>	12
<i>Einsatzbereitschaft/Überwindung (I)</i>	7

Die Kategorie *Ziel/Fokus/Wert* umfasst die individuellen Aspekte der Befragten sowie die Bedeutung, die sie der Sportart beimessen. Häufig genannt werden das Treffen von Freunden (m_Jamile, m_Willy, m_Dalva, e_Hans, e_Hilla), Spaß am Sport (e_Irmgard) und Teamgedanke (m_Jamile, m_Alexander). Letzterer wird von m_Alexander konkretisiert, der betont, dass Zusammenhalt und gegenseitiges Lernen eine zentrale Rolle spielen. Weitere Aspekte sind das Knüpfen neuer Freundschaften auch bei Turnieren, das Streben nach Wettbewerb und Siegen (e_Lukas) sowie die Verbesserung technischer Fähigkeiten (e_Hilla). Zudem werden gesundheitliche Vorteile (m_Jamile, m_Pedro), das Auspowern und Abschalten beim Sport (m_Jamile, e_Elisabeth) ebenso die Integration in den Alltag

(e_Yara) thematisiert. Ein besonderer Aspekt wird von m_Willy im Schwimmen hervorgehoben: Er beschreibt ein Gefühl der Schwerelosigkeit, das er mit „wie in der Luft schweben“ (e_Josef, Pos. 94) vergleicht, was auch bei den Emotionen unter Befreit sein vorliegt.

12 Personen nehmen freiwillig am Training sowie an Wettkämpfen/Spielen/Turnieren teil (*Selbstintentionalität*) (m_Jamile, m_Dalva, e_Hans, m_Antonia). Für e_Josef ist das Training trotz körperlicher Anstrengung selbstverständlich und fester Bestandteil des Alltags, weshalb keine weiterführende Nachfrage erfolgt. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei e_Renate, die sich aufgrund aufeinanderfolgender Trainingseinheiten am Freitagabend und Samstagmorgen gelegentlich überwinden muss.¹⁴ Diese Bereitschaft zur Anstrengung wird als *Einsatzbereitschaft/Überwindung (I)* beschrieben und umfasst das Engagement, auch unter herausfordernden Bedingungen am Sport teilzunehmen (e_Yara¹⁵, m_Jamile, m_Vero). M_Willy äußert sich ambivalent: „Ja, also manchmal freue ich mich. Aber manchmal [...] bin halt müde und dann freu ich mich jetzt nicht so auf Faustball“ (m_Willy, Pos. 93-95). Gleichzeitig betont er, dass seine Freude steigt, wenn das Training im Freien stattfindet: „Ja. Ich freue mich dann auch mehr aufs Faustball, wenn wir dann noch draußen sind, weil draußen können wir halt dann auch meistens mehr machen und haben mehr Platz“ (m_Willy, Pos. 112-113). Dies verdeutlicht, dass er der Trainingsteilnahme dennoch einen eigenen Wert beimisst.

Auslöser und Dauer des sportlichen Interesses

Neben den Interessenmerkmalen werden auch deren Auslöser, die Dauer der sportlichen Aktivität in Jahren und die Trainingseinheiten pro Woche erfasst. Die Erhebung der Interessenauslöser ist besonders relevant für die spätere Interpretation der außerschulischen Erhebung. Tabelle 17 zeigt eine Übersicht der genannten Subkategorien aller Befragten.

¹⁴ „Also ich habe ja dreimal in der Woche Training und früh am Samstag früh habe ich ja dann um halb neun schon. Und da denke ich mir manchmal, dass ich halt noch schlafen will. Und am Freitag, also heute, habe ich bis sieben Uhr und ich finde es halt immer stressig, wenn ich dann morgen wieder so früh aufstehen muss. Aber ich freue mich eigentlich drauf, weil ich zum Beispiel, wenn coole Trainer da sind, dass ich dann zum Beispiel Sachen machen kann, die zum Beispiel andere Trainer nicht erlauben. Und ähm, ja. Das finde ich cool“ (e_Renate, Pos. 66-74).

¹⁵ „Naja, es gibt solche Tage, da hab ich überhaupt keine Lust da drauf. Es gibt manche Tage, da hab ich total Lust drauf gehabt. Letzte Woche, zum Beispiel, da hatte ich total viel Lust darauf. Und das sind die Bälle auch richtig total gut gekommen. Vorletzte Woche, da hatte ich keine Lust und hatte ich auch irgendwie schlecht gekommen“ (e_Yara, Pos. 84-88).

Tabelle 17: Auslöser des sportlichen intensiven Interesses (eigene Darstellung)

<i>Interessenauslöser</i>	<i>Fälle</i>
<i>Eltern/Familie</i>	15
<i>Freunde</i>	7
<i>Eigenes Interesse (I)</i>	1
<i>Keine Antwort (I)</i>	1
<i>Schule</i>	0
<i>Medien</i>	0

15 Personen geben an, durch ihre Eltern beziehungsweise Familie einschließlich Geschwistern zur Sportart gekommen zu sein, während 7 durch Freunde motiviert werden. Ein Kind äußert, aus eigenem Interesse mit der Sportart begonnen zu haben: „[...] also ich wollte auch mal lernen mit harten Bällen zu arbeiten und weil mich immer / weil ich immer vor harten Bällen so im Sport wegrenne“ (m_Louisa, Pos. 13-15). Gleichzeitig spielt aber auch die Schwester Volleyball, was auch Auslöser sein könnte. E_Yara kann nicht benennen, wie sie zur Sportart gekommen ist. Auch hier sind Mehrfachnennungen möglich, wie beispielsweise bei m_Antonia: „Meine Mutter hat früher Volleyball gespielt und meine Freundin hat auch angefangen. Und dann wollte ich das halt auch machen“ (m_Antonia, Pos. 22-23). Schule und Medien werden nicht angesprochen.

Die Dauer der sportlichen Ausübung wird aus dem Postskriptum sowie der Kriterien des qualitativen Samples in Tabelle 6 abgeleitet. Alle Befragten nehmen seit circa zwei Jahren (gerundet auf volle Jahre) für zwei bis vier Mal pro Woche am Training teil; in einem Fall ist das Training aus privaten Gründen kurz vor der Befragung von zwei auf eine Teilnahme pro Woche reduziert worden (m_Pedro).

4.1.1.3 Zwischenzusammenfassung: Liegt außerschulisches Interesse vor?

Um zu überprüfen, bei welchen Befragten außerschulisches intensives sportliches Interesse vorliegt (Teilfrage 1 (vgl. 2.7), wird an dieser Stelle eine Zusammenfassung gezogen. Diese geht über die reine Beschreibung hinaus und hat Konsequenzen für nachfolgende Auswertungskategorien (vgl. Abbildung 11). Bezogen auf die Interessenmerkmale werden aufbauend auf der kategorienbasierten Analyse die Aussagen der Befragten pro Fall tabellarisch geordnet und anhand der aufgestellten Kriterien des qualitativen Samples geprüft, ob diese erfüllt sind. Diesem Vorgehen geht die Überprüfung der Dauer der sportlichen Ausübung sowie der wöchentlichen Trainingsteilnahme voraus. Ergänzend dazu werden die allgemeinen Informationen wie Alter, Geschlecht, Klassenstufe sowie Grundschule im Halbtagsbetrieb mit den erarbeiteten Kriterien abgeglichen. Diese liegen bei allen Befragten vor (vgl. 3.3.1.3).

Alle weisen kognitives Wissen bezogen auf ihre Sportart auf, dies geht vom Allgemeinen-, Regel- über Technikwissen, über das Wissen um bekannte Sportlerinnen und -sportler hin zu Materialien und Referenzobjekten. Zwar liegen hier

inhaltliche Unterschiede vor, einige berichten umfangreicher, andere weniger, aber in den Gesprächen wird ersichtlich, dass sie sich über ihre Sportart adäquat äußern können. Zudem fühlen sich alle Personen mit der Sportart positiv bezogen auf den Wert- und Steuerungsbereich verbunden, wenngleich in manchen Aussagen gewisse Unterschiede auffallen. So sagt m_Jamile, sie habe manchmal keine Lust auf das Training, jedoch formuliert sie zugleich, dass sie erst mit anderen Sportarten als dem Faustball aufhören würde, was ihre positive Beziehung hierzu stärkt. Auch liegen bei ihr alle drei Kategorien bezogen auf den Wert- und Steuerungsbereich vor. M_Willy äußert sich bezogen auf die Gefühle ähnlich. Dies begründet er damit, dass er teilweise nach der Schule müde sei und sich dadurch nicht auf das Training freue. Weiter teilt er aber vermehrt mit, dass er sich grundsätzlich auf das Training freue und ihm dies auch Spaß mache. Da er von kognitivem Wissen zeugt und bei ihm der Wert- und Steuerungsbereich vorliegt, wird dieser Fall in die Auswertung einbezogen. E_Josef nennt positive Gefühle, sagt jedoch zugleich auch, dass das Training anstrengend sei. Von besonderer Bedeutung ist die Aussage: „Also für mich ist es ganz normal, weil ich richtig oft in der Woche schon Schwimmtraining habe“ (e_Josef, Pos. 72-73). Aufgrund der dargestellten Routine und überdauernder Ausübung wird e_Josef ebenso einbezogen. M_Vero nennt positive Gefühle, im Wert- und Steuerungsbereich kommen jedoch negative Aspekte auf. Grundsätzlich freut sie sich auf das Training, allerdings in Abhängigkeit vom Schultag. Eine gewisse Freiwilligkeit und Wert- und Steuerungsbereich werden nicht direkt erwähnt, jedoch muss sie sich manchmal überwinden. Auch äußert sie, dass das Training dazugehöre und nach der Überwindung „ist es eigentlich wieder ganz normal“ (m_Vero, Pos. 186-187). Da bei ihr der kognitive Bereich ausdifferenziert ist und positive Gefühle vorliegen, sie überdauernd und regelmäßig am Training teilnimmt und während des Gesprächs aufkommt, dass das Training zu ihrem Alltag dazugehört, wird dieser Fall in die Auswertung mit einbezogen.

In Abwägung aller Fälle, bei denen Differenzen vorliegen, wird sich aus den genannten Begründungen entschieden, diese Personen in die weitere Auswertung einzubeziehen. Es wird festgehalten, dass bei allen Befragten aufgrund der überdauernden Ausübung und Nennung der Interessenmerkmale intensives Interesse besteht. Weitere Diskussionen folgen unter 5.1.1.

4.1.2 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen Setting

Der Ergebnisteil widmet sich zur Beantwortung der Teilfrage 2.1 (vgl. 2.7) Leistungsergebnissen im schulischen Setting. Darunter sind der Vollzug und das Ergebnis einer Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden auf die Erlangung eines Ziels gerichtet und auf Gütemaßstäbe und Anforderungen bezogen ist (Klafki, 1989), zu verstehen. Schwerpunktmäßig werden der Umgang mit und die Reaktion auf entsprechende Ergebnisse analog zum Kodierleitfaden (vgl. 3.3.3.4) und zu Abbildung 10) dargelegt. Basierend auf einer individuellen Situationsbeschreibung der Befragten werden diese in *Zufriedenstellendes Ergebnis* (vgl. 4.1.2.1)

und *Unzufriedenstellendes Ergebnis* (vgl. 4.1.2.2) gegliedert. Abschließend folgt die grundlegende Leistungsrelevanz (vgl. 4.1.2.3).

4.1.2.1 Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

Die Ordnungskategorie *Zufriedenstellendes Ergebnis* umfasst Aussagen, in denen das Kind von einem schulischen Ergebnis berichtet, das den persönlichen Vorstellungen entspricht. Dies wird hinsichtlich der genannten *Situationsbeschreibung* und *Definition Erfolg* analysiert. Anschließend wird die persönliche Erwartungshaltung mittels der Kategorie *Anspruch an sich selbst* dargelegt, bevor *Begründung*, *Gefühl*, *Reaktion* folgen. Ob das Leistungsergebnis in Erinnerung bleibt, wird unter *Nachhaltiger Eindruck* beschrieben. Abschließend folgen die induktiv ergänzten Kategorien *Sozialer Vergleich* und *Fachliche Differenzierung (I)*.

Situationsbeschreibung und Definition von Erfolg

Ausgang aller Gespräche ist eine Situationsbeschreibung, in der die erbrachte Leistung subjektiv zufriedenstellend eingeordnet wird. Anschließend folgt die persönliche Definition von Erfolg, jeweils festgehalten in gleichnamigen Kategorien. Entsprechende Subkategorien sind Tabelle 18 zu entnehmen, wobei die Beschreibung in der linken mit insgesamt 10, die Definition in der rechten Spalte mit 14 Fällen angeführt ist und nachfolgend beschrieben werden. M_Jamile, e_July, e_Julia, m_Pedro, m_Vero thematisieren beides.

Tabelle 18: Zufriedenstellende Situationsbeschreibung und Definition von Erfolg – Schule (eigene Darstellung)

<i>Situationsbeschreibung</i>	Fälle	<i>Definition Erfolg</i>	Fälle
<i>Note</i>	7	<i>Note</i>	10
<i>(Fehlerfreies) Bearbeiten</i>	5	<i>Keine Antwort</i>	2
<i>Klassenbeste(r)</i>	3	<i>Unbenoteter Bereich</i>	2
<i>Leistungsverbesserung</i>	2	<i>(Fehlerfreies) Bearbeiten</i>	1
<i>Unbenoteter Bereich</i>	1	<i>Lehrkraftfeedback (I)</i>	1

Ein zufriedenstellendes Leistungsergebnis wird anhand der kriterialen Bezugsnorm mittels Noten festgemacht, insbesondere in Fächern wie Kunst (m_Jamile) oder Deutsch (m_Dalva, m_Vero). Dabei werden vor allem die Noten eins und zwei genannt: „Wenn ich zum Beispiel eine Zwei oder Eins geschrieben habe“ (e_Julia, Pos. 220, auch m_Dalva). Zudem spielen Zeugnisnoten eine Rolle (e_Yara). Auch das fehlerfreie Bearbeiten von Aufgaben wird erwähnt (e_July, m_Alexander, e_Julia), teils in Zusammenhang mit der Note eins (m_Dalva, m_Pedro, m_Alexander). Ergänzt wird, dass das Kind Klassenbeste oder Klassenbester ist (m_Pedro, m_Louisa, m_Antonia) sowie der Orientierung an der individuellen Bezugsnorm. Hierbei werden Vergleiche mit früheren Leistungen, messbar über einzelne Noten (m_Vero) oder Zeugnisnoten (e_Yara), gezogen.

M_Alexander berichtet zudem von einer unbenoteten Situation bei einem Schulausflug mit Wettbewerbscharakter. Zwar hat eine andere Klasse gewonnen, der gesamte Tag ist für ihn aber die Situation.

Ähnlich beschreiben 14 Befragte auch schulischen Erfolg. Eine Person weiß keine Antwort (e_Julia), während eine andere die Frage umgeht (m_Jamile). Erfolg konkretisieren die Befragten überwiegend mit guten Schulnoten, insbesondere eins oder zwei (m_Willy, e_Hans, e_Josef). Einige betonen zudem die persönliche Bedeutung guter Noten, etwa in Relation zu eigenen Erwartungen oder den Leistungen anderer (e_Irmgard). Erfolg wird aber nicht nur anhand von Noten festgemacht. Erfolg steht auch in Verbindung mit Freude an schulischen Aktivitäten (e_Elisabeth) sowie dem Sammeln von Spenden für den Vogelschutzverein, wobei die Klasse dafür eine Urkunde erhielt (e_Renate). Auch das Lösen schwieriger Aufgaben wird genannt (e_Lukas). Erfolg wird ebenso empfunden, wenn jemand für die aktive Teilnahme und Leistung im Unterricht von der Lehrkraft gelobt wird (m_Vero).

Ansprüche an sich selbst

Mit der Beschreibung einer zufriedenstellenden Situation und Erfolg wird auch die persönliche Erwartungshaltung thematisiert. Diese umfasst, welche Erwartungen eine Person an die eigene Leistung, den eigenen Einsatz und die Zielerreichung stellt. Dabei wird zwischen einem individuell schlechten Ergebnis trotz Anstrengung bei 14 Fällen (linke Spalte) und einem individuell guten Ergebnis mit wenig Anstrengung bei 7 (rechte Spalte) differenziert und nachfolgend in Tabelle 19 angeführt.

Tabelle 19: Ansprüche an sich selbst beim zufriedenstellenden Ergebnis – Schule (eigene Darstellung)

<i>Schlechtes Ergebnis trotz Anstrengung</i>	Fälle	<i>Gutes Ergebnis bei geringer Anstrengung</i>	Fälle
Unzufrieden	8	Zufrieden	7
Zufrieden	6	Unzufrieden	0

Fällt das Ergebnis individuell schlecht trotz bestmöglicher Anstrengung aus, reagieren die Befragten mit Enttäuschung und dem Wunsch, aus der Erfahrung zu lernen (m_Jamile, m_Willy). Insbesondere dann, wenn normalerweise gut bewältigte Aufgaben nicht erfolgreich abgeschlossen werden, kann dies zu Frustration und Reflexion führen (e_Hans, e_Yara, m_Vero). Andere bewerten ihre Leistung kritisch, akzeptieren jedoch die Note und setzen sie in Vergleich zu schlechteren Ergebnissen.¹⁶ Zum Teil mündet die anfängliche Enttäuschung in Motivation,

¹⁶ „Dann wäre ich schon erstmal traurig, aber Note drei ist ja trotzdem schon was Gutes. Note drei ist ja auch nicht was Schlechtes. Da gibt es ja immer noch drei schlechtere“ (e_Irmgard, Pos. 391-394).

sich zukünftig zu verbessern (e_Elisabeth, m_Antonia). Zugleich zeigen Personen bei einem solchen Ergebnis Verständnis und Zufriedenheit mit ihrem Ergebnis (e_Renate, e_Paula, e_Julia), sofern es sich nicht um eine stark mangelhafte Bewertung (Note fünf oder sechs) handelt (m_Willy). Zufriedenheit liegt auch vor, wenn die bestmögliche Leistung präsentiert wird (e_Hilla) und wird ferner damit begründet, dass ähnliche Leistungsergebnisse im Sport gleichermaßen empfunden werden: „Weil ich im Sport auch immer damit zufrieden bin“ (e_Lukas, Pos. 231).

Wird ein individuell gutes Ergebnis mit geringer Anstrengung erzielt, empfinden die Befragten ausschließlich Zufriedenheit (e_Hans, e_Julia, e_Lukas). Die Begründung ist, dass der Fokus mehr auf der Note als auf der eigentlichen Leistung liegt (e_Yara, m_Vero) und die Vorbereitung gut ist (e_Julia). Zugleich werden jedoch weitere Herausforderungen erwartet (e_Hans¹⁷). Befragte ergänzen, dass ihre Einschätzung von Prüfungen oft nicht zutreffen: Aufgaben, die zunächst einfach erscheinen, erweisen sich oft als schwieriger als erwartet. Eine schnelle Bearbeitung in Kombination mit Übermut führt dabei zu Fehleinschätzungen und schlechteren Ergebnissen (m_Louisa, m_Antonia).

Begründung

Um zu ermitteln, wie die Personen mit Leistungsergebnissen umgehen, sind entsprechende Erklärungen des Zustandekommens (Ursachenzuschreibungen (vgl. 2.6.2)) von Bedeutung und genannte Begründungen werden analysiert. In 8 Fällen liegen internale (die Person betreffende), bei einer Person externale (durch äußere Umstände) Aspekte vor. In 10 Fällen wird dies nicht thematisiert (m_Jamile, e_Hans, e_Irmgard), m_Dalva geht auf die Frage nicht ein.

Tabelle 20: Ursachenbegründung beim zufriedenstellenden Ergebnis – Schule (eigene Darstellung)

<i>Internale Begründung</i>	<i>Fälle</i>	<i>Externale Begründung</i>	<i>Fälle</i>
<i>Eigene Fähigkeiten</i>	5	<i>Elternunterstützung (I)</i>	1
<i>Vorbereitung/Übung</i>	3		
<i>Momentane Anstrengung</i>	2		

Die internale Begründung zufriedenstellender Leistungsergebnisse wird auf die *Eigenen Fähigkeiten* zurückgeführt, was auf grundlegende Aspekte wie „Ich bin schon auch ein guter Schüler“ (m_Pedro, Pos. 324-325) oder das frühe Erlernen grundlegender Fähigkeiten wie Rechnen (e_Lukas) verweist. Auch wird genannt, dass gute Noten trotz geringen Lernaufwands erzielt werden (m_Willy), was jedoch fächerabhängig ist (wie unter *Differenzierung zwischen verschiedenen Fächern*

¹⁷ „Ja, da bin ich auch zufrieden. Und wenn ich weiß, dass ich noch mehr kann, dann kommt wahrscheinlich auch noch eine Abfrage oder so oder einfach ein kleiner Test, wo man dann auch noch andere schwerere Sachen sagen muss. Und wenn das nicht so wäre, dann weiß ich, dass ich noch mehr gekonnt hätte und dass ich da wahrscheinlich auch eine eins oder zwei geschrieben hätte, also bin ich“ (e_Hans, Pos. 247-251).

erläutert wird) (e_Josef). Daneben werden als Begründung entsprechende *Vorbereitung/Übung* „Weil ich viel lerne“ (e_Julia, Pos. 223, auch m_Vero) sowie die Konzentration im Unterricht (m_Willy) ergänzt. Hinzu kommt die *Momentane Anstrengung*, die in Prüfungssituationen aufgebracht wird und zum zufriedenstellenden Ergebnis führt (e_Vero).

Ferner wird eine *externale Begründung* angeführt, wobei sich diese auf die *Elternunterstützung* (I) bezieht, die das Kind zuhause erfährt: „Ähm, meine Mutter gibt mir immer extra Hausaufgaben zuhause. [...] Hier habe ich ja sogar auch noch eine ganze Reihe voller Bücher zum Lernen“ (e_Josef, Pos. 329-331).

Gefühl

Das durch das zufriedenstellende Leistungsergebnis ausgelöste Gefühl wird in 18 Fällen *positiv* und in jeweils einem Fall *negativ* (m_Antonia) beschrieben. Die Kategorie *Positiv wird* mit Subkategorien in Tabelle 21 veranschaulicht und nachfolgend beschrieben.

Tabelle 21: Positive Gefühle beim zufriedenstellenden Ergebnis – Schule (eigene Darstellung)

<i>Positiv</i>	<i>Fälle</i>
<i>Stolz (I)</i>	7
<i>Freuen (I)</i>	7
<i>Gut fühlen (I)</i>	6
<i>Glücklich (I)</i>	4
<i>Zufrieden (I)</i>	3
<i>Froh (I)</i>	2
<i>Es toll/gut finden (I)</i>	2
<i>Aufgeregt (I)</i>	1
<i>Rotwerden (I)</i>	1

Überwiegend beschreiben die Interviewten, dass sie sich durch das zufriedenstellende Leistungsergebnis stolz fühlen (m_Jamile, e_Irmgard, e_July) und sich freuen (e_Elisabeth, m_Willy, m_Dalva). M_Louisa erläutert dies bildhaft; „Da kribbelt es so. Und dann habe ich das Gefühl, jemand freut sich da bei mir drinnen“ (m_Louisa, Pos. 235-236). Zusätzlich wird sich gut fühlen (m_Dalva, e_Julia, e_Lukas), glücklich (e_Hilla, m_Vero, m_Louisa, m_Antonia) und zufrieden sein (m_Jamile, m_Dalva, e_Josef) genannt. Ergänzt wird froh sein (e_Irmgard, m_Vero) und es gut sowie toll finden (e_Hans, e_Yara). Beim Erhalt der Note eins kommt das Gefühl der Aufregung auf, was mit einer erwarteten Belohnung einhergeht.¹⁸ Auch wird Rotwerden genannt: „Und dann, dann fühl ich mich / Dann werde ich bisschen rot irgendwie, weil das irgendwie so ein komisches Gefühl hat, ja“ (m_Antonia, Pos. 189-190). In die negative Kategorie wird

¹⁸ „Also dann ist man ganz aufgeregt und will es seiner Mutter zeigen. Weil ich habe mit meiner Mutter ausgemacht, wenn ich eine eins ohne Fehler hab, dann bekomme ich fünf Euro und wenn ich eine normale eins habe, dann bekomme ich zwei Euro“ (e_Josef, Pos. 325-327).

das Gefühl geschockt sein eingeordnet, dabei ist die Person über ihre eigene positive Leistung geschockt, „aber irgendwie kann ich dann irgendwie nicht lachen oder so, sondern bin irgendwie so geschockt“ (m_Antonia, Pos. 194-195). Zwar könnte dies auch mit Verwunderung einhergehen, da jedoch geäußert wird, nicht mehr lachen zu können, scheint dies eine negative Bewertung zu haben.

Reaktion

Die Kategorie *Reaktion* beinhaltet das Verhalten, also die Art und Weise eines Menschen, auf ein zufriedenstellendes Leistungsergebnis zu reagieren; hierzu liegen bei 14 Befragten Äußerungen vor. *Reaktion* setzt sich aus den in Tabelle 22 angeführten Subkategorien zusammen.

Tabelle 22: Reaktion auf ein zufriedenstellendes Ergebnis – Schule (eigene Darstellung)

<i>Reaktion</i>	<i>Fälle</i>
<i>Notenverkündung (I)</i>	
<i>Nein (I)</i>	5
<i>Ja (I)</i>	5
<i>Gemischt (I)</i>	3
<i>Leistungsbereitschaft (I)</i>	5
<i>Wertschätzung des Ergebnisses (I)</i>	2

Die Bekanntgabe erzielter Noten (*Notenverkündung*) variiert je nach individueller Präferenz. Während einige Schülerinnen und Schüler ihre Noten für sich behalten (m_Pedro, m_Antonia), teilen andere diese ausschließlich mit ihren Eltern (m_Jamile, m_Willy, e_Lukas). Wiederum andere erzählen ihren Klassenkameradinnen und -kameraden (m_Dalva, e_Lukas) davon, zum Teil auch mit Punktzahl (e_Julia). In manchen Fällen zeigt sich eine Rücksichtnahme auf die Mitschülerinnen und -mitschüler (e_Renate¹⁹, m_Vero). Zudem ist die Verkündung notenabhängig: „Also wenn ich eine schlechte Note hab, dann eher nicht. Aber ähm meistens fragen mich die Leute, aber, aber manchmal erzähl ich schon, welche Note ich hab“ (m_Louisa, Pos. 239-240). Das Erzielen guter Leistungsergebnisse kann motivierend wirken (*Leistungsbereitschaft*) und weiterhin das Bestreben fördern, sowohl gute Ergebnisse zu erzielen oder diese zu steigern (m_Dalva, e_July, e_Hilla, m_Pedro) als auch die Leistungsentwicklung in anderen Fächern positiv zu beeinflussen (e_Yara). Darüber hinaus spielt die Wertschätzung der eigenen Leistung (*Wertschätzung des Ergebnisses (I)*) eine bedeutende Rolle. Diese

¹⁹ „Also ich freu mich. Wir haben auch in der Schule schon besprochen, dass wir das nicht rumposaunen, weil die anderen, wenn die eine schlechtere Note haben, sich dann schlecht fühlen. Und ich würde das halt, wenn meine Freunde schlechte Noten haben, will ich das dann auch nicht gleich sagen, nämlich erst mal fragen, was die haben und wenn sie es mir nicht sagen wollen, hacke ich auch nicht weiter auf den rum, ob dies mir sagen wollen. Und dann sage ich denen halt so ganz vorsichtig, dass ich eine eins habe und wenn sie zum Beispiel eine schlechtere Note haben, dann tröste ich sie“ (e_Renate, Pos. 204-212).

kann sich in individueller Ausstrahlung, wie beispielsweise einem Lächeln (e_Julia, Pos. 228), oder in Form von Belohnungen manifestieren. Insbesondere finanzielle Anreize dienen als extrinsische Motivation, die wiederum zu einem Gefühl der Aufregung und dem Bedürfnis führt, die erzielten Ergebnisse mitzuteilen (e_Josef).

Nachhaltiger Eindruck

Ob das Leistungsergebnis in Erinnerung bleibt, umfasst die Kategorie *Nachhaltiger Eindruck*. Hierbei liegen Antworten in 3 Fällen vor, 2 weitere denken unbegründet nicht an die Situation zurück (e_Hans, e_Paula). An das Ergebnis wird während der Bearbeitung nachfolgender Aufgaben beziehungsweise Leistungsnachweise erinnert, einerseits mit der Hoffnung, das Ergebnis erneut zu erreichen (m_Dalva). Andererseits kommen Gedanken an das Ergebnis in negativen Situationen auf: „Wenn ich, ähm, mal was nicht so gut gemacht habe, denke ich daran“ (e_Lukas, Pos. 212). Auch beim sozialen Austausch kommt das Leistungsergebnis erneut auf (e_Irmgard).

Sozialer Vergleich (I)

Der soziale Vergleich bei Leistungsergebnissen zeigt sich überwiegend, wenn Klassenkameradinnen oder -kameraden eine bessere Leistung erreichen als die Person selbst. Dies löst Frustration aus (m_Dalva), führt jedoch nicht zwangsläufig zu zusätzlicher Motivation. Andere betonen ihre eigene Überlegenheit in bestimmten Fächern, wie e_Lukas, der sich als bester Rechner seiner Klasse betrachtet. M_Pedro führt an dieser Stelle einen Vergleich bezogen auf die Fehleranzahl anderer Kinder auf.

Fachliche Differenzierung (I)

In einem Interview werden Leistungsergebnisse hinsichtlich der Schulfächer differenziert. E_Hans erzielt besonders gute Leistungen in Mathematik, HSU und Kunst, während die Noten in Deutsch etwas schwächer ausfallen. Die Fächer, die ihm mehr gefallen, fallen ihm auch leichter. Sein Lieblingsfach ist jedoch Sport, in dem er durchgehend Bestnoten erhält.

4.1.2.2 Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

Die Ordnungskategorie *Unzufriedenstellendes Ergebnis* umfasst Aussagen, in denen das Kind von einem schulischen Ergebnis berichtet, das nicht den persönlichen Vorstellungen entspricht. Dies wird hinsichtlich der Kategorien *Situationsbeschreibung* und *Definition Niederlage* analysiert. Anschließend wird auf die entsprechende *Begründung*, worauf das Ergebnis zurückgeführt werden kann, eingegangen, bevor die *Gefühle* und *Reaktionen* folgen. Ob das Leistungsergebnis in Erinnerung bleibt, wird unter *Nachhaltiger Eindruck* beschrieben, ebenso ob ein individueller Nutzen (*Profit*) aus der Situation gezogen werden kann. Ratschläge

und Strategien beim Umgang mit einer solchen Situation (*Tipp*) werden angeführt, bevor die Kategorie *Summative Erklärung* sowie die induktiv ergänzte Kategorie *Fachliche Differenzierung (I)* folgt.

Situationsbeschreibung und Definition Niederlage

Ausgang aller Gespräche ist eine *Situationsbeschreibung*, in der die erbrachte Leistung subjektiv negativ eingeordnet wird. Anschließend folgt die persönliche Definition von Niederlage, jeweils festgehalten in gleichnamigen Kategorien. 14 Personen beschreiben eine Situation, eine Niederlagendefinition wird von 11 formuliert, wobei einer Person dies nicht gelingt (e_Renate) und außer Acht gelassen wird. Die Subkategorien werden in Tabelle 23 mit der Beschreibung in der linken, der Definition in der rechten Spalte angeführt und anschließend genauer beschrieben.

Tabelle 23: Unzufriedenstellende Situationsbeschreibung und Definition von Niederlage – Schule (eigene Darstellung)

<i>Situationsbeschreibung</i>	Fälle	<i>Definition Niederlage</i>	Fälle
<i>Note</i>	9	<i>Note</i>	8
<i>Fehler</i>	4	<i>Klassenbezug (I)</i>	2
<i>Unangekündigter Prüfungsinhalt (I)</i>	1	<i>Vorbereitungsdefizit (I)</i>	2
<i>Blackout (I)</i>	1	<i>Fehler</i>	1

Ein unzufriedenstellendes Leistungsergebnis wird überwiegend mit einer *Note* assoziiert, dabei liegt die Bewertung unter den persönlichen Erwartungen und gewünschten Leistungen. Während „Eine schlechte Note“ (e_Hilla, Pos. 177, auch m_Antonia) genannt wird, konkretisieren andere dies mit Note drei, fünf und sechs (m_Willy, e_Paula, e_Julia, e_Renate). Gemachte *Fehler* führen ebenso zu einem unzufriedenstellenden Ergebnis, wobei es sich um Abweichungen von einer korrekten oder erwarteten Handlung beziehungsweise einem Ergebnis handelt (m_Pedro, m_Jamile, e_July²⁰, m_Louisa). Ergänzt wird ein *Blackout*, der trotz Vorbereitung dazu führt, dass e_Hans sein Wissen nicht abrufen kann und die Note drei erhält²¹. In einem Leistungsnachweis werden auch unangekündigte

²⁰ „Probe, Probe, Probe war es. Weil da / ich selbst / das waren mehrere / Ich kann dir zwei sagen. Eine in HSU, da habe ich die Aufgabe nicht richtig durchgelesen und wollte mich beeilen und habe es dann abgegeben und in Mathe habe ich die eine Aufgabe vergessen mit auszumalen“ (e_July, Pos. 203-206).

²¹ „[I]ch hatte auch einen Blackout. Ja, in Mathe, da konnte ich eigentlich alles und da habe ich leider eine Drei geschrieben. Zwei Seiten hatte ich volle Punktzahl, aber die dritte Seite hatte ich dann / war ich dann halt sehr schlecht und dann / Ich glaube da hatte ich einfach einen Blackout oder so. Ich konnte es eigentlich richtig gut, das war Geometrie. Und dann bin ich auch bisschen enttäuscht, aber dann mache ich auch / Dann überlege ich mir auch nach der Probe noch ein bisschen, wie das nochmal so geht und dass ich es auch verstehe“ (e_Hans, Pos. 227-234).

Inhalte abgefragt, wodurch eine gezielte Vorbereitung nicht möglich ist und die entsprechenden Punkte nicht erreicht werden.²²

Ähnlich führen die Befragten auch schulische Niederlage mit 11 Aussagen auf. Diese umfassen schlechte Noten (e_Elisabeth, e_Hilla, m_Pedro) jedoch mit Differenzierung zwischen den Notenstufen; Note vier und schlechter werden genannt (m_Jamile, e_Hans, e_Josef²³). Analog zur Situationsbeschreibung werden Fehler geäußert: „Dass ich manche Rechnungen gar nicht / oder wenn ich jetzt etwas falsch schreibe. Finde ich ziemlich doof“ (e_Lukas, Pos. 157-158). Ergänzt werden die Kategorien *Vorbereitungsdefizit (I)* auf Leistungsnachweise, wobei wenig oder keine Vorbereitung stattfindet (m_Jamile, m_Pedro²⁴) sowie *Klassenbezug (I)*. Dies meint die Angst, nicht zusammen mit den Freundinnen/Freunden versetzt zu werden (e_July), den Verlust der Klassenlehrkraft (e_July) und etwas im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht zu schaffen (e_Irmgard).

Begründung

Um zu ermitteln, wie die Personen mit Leistungsergebnissen umgehen, sind entsprechende Erklärungen des Zustandekommens (Ursachenzuschreibungen (vgl. 2.6.2)) von Bedeutung und genannte Begründungen werden analysiert. In 12 Fällen liegen internale (die Person betreffende), in 7 externale (durch äußere Umstände) und in 2 Fällen (m_Dalva, e_Paula) keine Aspekte vor.

²² „Das war eigentlich neulich erst in der Musikprobe. [...] da hat sie halt gesagt, dass wir den, den Text von dem einen und den Text von dem anderen Lied und die Pausenwerte und die Notenwerte und so lernen sollen. Und dann hat sie halt in der Probe / war dann etwas über die Nationalhymne, die Deutsche. Und das hat sie halt nicht gesagt, dass wir lernen müssen. Und dann konnte ich halt eben gar nichts hinschreiben. Und es waren halt 7 Punkte auf dieses ((unv, 19:43 Min.)) auf diese, äh, Aufgabe. Und das find ich jetzt irgendwie richtig doof, dass die, ähm, dass die / dass ich 7 Punkte verschenkt habe. Da wusste ich auch gar nichts“ (e_Yara, Pos. 264-272).

²³ „Wenn ich eine schlechte Note habe. Weil wenn ich zum Beispiel /. Weil wenn es schlechter als eine Drei ist, dann ist das für mich eine Niederlage. Und das war nur / ist nur einmal passiert in der dritten Klasse beim Aufsatz. Dort hatte ich eine Vier“ (e_Josef, Pos. 268-272).

²⁴ „Niederlage in der Schule kann ich schlecht beschreiben, aber ich kanns dir immer noch sagen, es fühlt sich doof an, als wie als würde man jetzt dastehen und müsste Referat vortragen und man hat nichts gelernt - zero hat man gelernt. Es fühlt sich dann so an, man hat nichts gelernt, man steht vorne, die Lehrerin fragt ‚<Name der befragten Person>, was ist nach dem / welcher Monat kommt nach dem Frühling?‘. Und jetzt denkt man ‚ich habe so viel gezockt, ich weiß nicht mehr, was nach dem Frühling ist?‘“ (m_Pedro, Pos. 246-252).

Tabelle 24: Ursachenbegründung bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Schule(eigene Darstellung)

<i>Internale Begründung</i>	<i>Fälle</i>	<i>Externale Begründung</i>	<i>Fälle</i>
<i>Momentane Anstrengung</i>	7	<i>Beeinträchtigung durch andere</i>	3
<i>Psychische/physische Verfassung</i>	5	<i>Fehlende Information der Lehrkraft (I)</i>	2
<i>Eigene Fähigkeiten</i>	3	<i>Schwierigkeit des Fachs/Themas</i>	2
<i>Mangelnde Vorbereitung</i>	3	<i>Externer Leistungsdruck</i>	1

Die internale Begründung unzufriedenstellender Leistungsergebnisse wird auf die *momentane Anstrengung* zurückgeführt. Dazu zählen Leichtsinnsfehler (m_Willy, m_Pedro) und mangelnde Konzentration (e_Josef e_July, e_Hilla). Dies äußert sich beim unaufmerksamen Zuhören während des Unterrichts, was das Verständnis des Inhalts erschwert (m_Louisa), oder im fehlerhaften Lesen von Aufgaben in Prüfungssituationen, was zu Fehlern führt (m_Louisa). Die psychische und physische Verfassung wird ebenfalls als Ursache genannt, insbesondere in Zusammenhang mit vorherigen Erkrankungen, die eine angemessene Vorbereitung auf den Leistungsnachweis erschweren (m_Jamile, e_Julia). Zudem wird innerer Druck als leistungshemmender Faktor beschrieben, da hohe Erwartungen und das Streben nach guten Noten zu Stress und Leichtsinnsfehlern führen können: „Ja, ich habe halt auch dann meistens Stress und will halt eine gute Note schreiben und dann macht man halt meistens Leichtsinnsfehler“ (m_Willy, Pos. 249–250). Ergänzt wird Blackout, was zum Ausfall der Erinnerungs- und Anwendungsfähigkeit unter Stress führen kann; Wissen ist in einer solchen Situation nicht abrufbar (e_Hans). Auch *Eigene Fähigkeiten* sind Begründungen, insbesondere das Fehlen grundlegender Kompetenzen: „Geschichten schreiben bin ich richtig schlecht. Okay, Rechtschreibung war ich gut, aber irgendwie im Ausdenken“ (e_Josef, Pos. 274-275, auch m_Willy) (auch Kategorie *Fachliche Differenzierung (I)*) oder Rechtschreibfehler, die auf das zu schnelle Sprechtempo zurückgeführt werden (e_Lukas). Aufgrund mangelnder Vorbereitung auf einen Leistungsnachweis fällt das Ergebnis unzufriedenstellend aus (m_Jamile²⁵, e_Elisabeth, e_Hilla).

Neben internalen werden externale Begründungen angeführt. Erklärt wird die *Beeinträchtigung durch andere*, insbesondere durch störende Klassenkameraden und Klassenkameraden in Leistungssituationen, „weil der schlimmste, der Mist machen kann, neben mir saß, der hat mich so gestört“ (m_Alexander, Pos. 313-314, auch e_Lukas). Zudem erschwerten unbekannte Erwartungen und Anforderungen einer neuen Lehrkraft die Leistungserbringung (e_Renate). Ebenso die fehlende und unklare Kommunikation seitens der Lehrkraft. Diese

²⁵ „Weil wenn man eine Sechs schreibt, das ist für mich so ungefähr das Zeichen, ich habe nichts gemacht. Ungefähr so. Ich habe halt dann ist es so für mich das Zeichen, dass ich einfach echt nichts gelernt habe für das Fach und das will ich auch nicht“ (m_Jamile, Pos. 394-397).

legt zum Teil Schwerpunkte für den Leistungsnachweis fest, prüft jedoch einen anderen (e_Yara), oder Prüfungen finden unangekündigt statt, was Unsicherheit und Frustration auslösen kann (m_Louisa). Darüber hinaus werden Aufgaben als zu schwierig empfunden (e_Josef, e_Julia). Als weitere Begründung wird externer Leistungsdruck genannt. Erwartungshaltungen bezogen auf ein bestimmtes Ergebnis von außen können dazu führen, dass die Person unter Druck gerät, dies zu erbringen. So erwähnt e_Julia, dass sie bei einer Note drei die Erwartungen ihrer Mutter nicht erfüllt, weshalb sie mehr lernen muss und nicht ins Training kann.

Gefühl

Das Gefühl, ausgelöst durch das unzufriedenstellende Leistungsergebnis, wird in 17 Fällen *negativ* und in keinem Fall *positiv* beschrieben. Bei 2 Personen (e_Irmgard, m_Alexander) liegt keine Beschreibung vor. Die negative Kategorie wird mit Subkategorien in Tabelle 25 veranschaulicht.

Tabelle 25: Negative Gefühle beim unzufriedenstellenden Ergebnis – Schule (eigene Darstellung)

<i>Negativ</i>	<i>Fälle</i>
<i>Nicht gut/unwohl (I)</i>	7
<i>Traurig (I)</i>	6
<i>Enttäuscht (I)</i>	5
<i>Sauer/wütend (I)</i>	4
<i>Ärgerlich (I)</i>	3
<i>Ängstlich (I)</i>	2

Überwiegend beschreiben die Interviewten, dass sie sich durch das unzufriedenstellende Leistungsergebnis nicht gut/unwohl fühlen (m_Dalva, e_Hans, e_Julia, e_Lukas). M_Dalva äußert konkret: „[...] im Bauch ist dann immer so ein komisches Gefühl“ (m_Dalva, Pos. 354). Ergänzt wird traurig (e_Hans, e_Josef) und enttäuscht sein (e_Julia, m_Dalva, e_Hans). Manche sind auf sich und das Ergebnis sauer (m_Dalva, e_July, e_Julia) und wütend (e_Yara), während sich andere über das Leistungsergebnis ärgern: „Habe ich mich schon sehr geärgert, weil das halt auch alles Leichtsinnsfehler waren“ (m_Willy, Pos. 246, m_Dalva, m_Vero). Ebenso kommt das Gefühl von Angst bezüglich der Elternreaktion auf das Ergebnis auf (m_Jamile, e_Julia).

Reaktion

Die Kategorie *Reaktion* umfasst das Verhalten, also die Art und Weise, eines Menschen auf ein unzufriedenstellendes Leistungsergebnis. Hierzu liegen bei 14 Befragten Äußerungen vor. Die Kategorie setzt sich aus den in Tabelle 26 angeführten Subkategorien zusammen.

Tabelle 26: Reaktion auf ein unzufriedenstellendes Ergebnis – Schule (eigene Darstellung)

<i>Reaktion</i>	<i>Fälle</i>
<i>Gespräche führen</i>	5
<i>Externe Reaktionen (I)</i>	5
<i>Sozialer Vergleich (I)</i>	5
<i>Fehleranalyse (I)</i>	4
<i>Gefühle (I)</i>	2
<i>Notenweitergabe</i>	2
<i>Zukunftsblick (I)</i>	1

Die genannten und beschriebenen Reaktionen sind divers und umfassen sowohl individuelles als auch externes Verhalten. Über die Leistungsergebnisse führen die Befragten Gespräche mit den Eltern (m_Dalva, e_Paula, e_July, m_Vero, m_Antonia). Konkret besprochene Inhalte werden nicht genannt, außer dass Fehler analysiert werden und der Fokus auf zukünftige Prüfungssituationen gerichtet wird (was unter weitere Subkategorien fällt, auf die nachfolgend eingegangen wird).

Die Kategorie *externe Reaktionen (I)* thematisiert die Reaktionen der Eltern, wobei eine allgemeine Angst vor der Notenweitergabe an diese erkennbar ist (m_Jamile, e_Julia, m_Antonia). Auf der einen Seite berichten Kinder von negativen Reaktionen, wie etwa: „Und dann gab es noch ein Geschrei zuhause“ (e_July, Pos. 212) oder „Mein Vater und Mutter schimpfen mich auch, wenn ich eine Drei habe und das ist mir schon zweimal passiert“ (e_Julia, Pos. 171-172). Auf der anderen Seite werden auch konkrete Maßnahmen der Eltern angesprochen „Die Mama hat gesagt: ‚Louisa, du musst dich mehr anstrengen! Dann musst du mehr ähm die Aufgaben lesen‘“ (m_Louisa, Pos. 211-212). Gleichzeitig zeigen sich in einigen Fällen auch positive Reaktionen seitens der Eltern, sodass die anfängliche Angst als unbegründet angesehen werden kann (m_Jamile, m_Antonia). Das unzufriedenstellende Ergebnis wird im Vergleich mit Klassenkameradinnen und -kameraden wahrgenommen. Das Ergebnis wird insbesondere dann verstärkt, wenn andere bessere Leistungen erzielen (m_Dalva, e_Lukas). Gleichzeitig kann der Vergleich mit Leistungsschwächeren dazu führen, dass das eigene Ergebnis relativiert und als weniger unzufriedenstellend empfunden wird „Aber der <Name eines Mitschülers> war auch nicht grad besser, der hatte auch acht Fehler“ (m_Pedro, Pos. 238-239, e_Renate²⁶). 5 Personen beschreiben, dass sie entsprechende Leistungsergebnisse hinsichtlich der Fehler analysieren (*Fehleranalyse (I)*), um das Ergebnis nachzuvollziehen. Dies erfolgt durch Betrachtung dessen: „Und [ich] bespreche sie noch mal kurz daheim so und dann, dann hab ich sie eigentlich im Kopf. Und dann weiß ich das nächste Mal. Und dann, ja, ist es so“ (m_Vero, Pos. 213-215), um aus den Fehlern zu lernen (e_Lukas, m_Vero,

²⁶ „[...] ähm, aber auch irgendwie so, dass es halt nicht schlimm ist, weil jeder kann mal eine Vier bekommen und es gibt auch andere, die viel schlechter sind und die damit mehr zu kämpfen haben als ich“ (e_Renate, Pos. 169-171).

m_Dalva). Zudem hilft die Fehleranalyse, Enttäuschung zu relativieren, da unzufriedenstellende Ergebnisse teilweise auf Faktoren wie eine vorherige Erkrankung zurückgeführt werden können (m_Jamile). Ein weiteres beschriebenes Verhalten ist der Ausdruck von Gefühlen in Reaktion auf schlechte Ergebnisse oder eine Verschlechterung von Ergebnissen. Befragte zeigen dabei Wut und Verärgerung (e_Josef²⁷, e_Yara²⁸), wobei teilweise auch Reue empfunden wird: „Also, dass ich nicht richtig darauf geachtet habe, dass es auch richtig zusammenpasst. Weil manchmal habe ich auch Sätze hingeschrieben, die nacheinander keinen Sinn machen“ (e_Josef, Pos. 291-292). In diesem Zusammenhang lässt sich auch die bereits erwähnte *Fehleranalyse (I)* erkennen. Unzufriedenstellende Leistungsergebnisse werden zum Teil ungerne verkündet (*Notenweitergabe*), sodass der Leistungsnachweis nach Erhalt in der Schule zügig eingepackt wird (m_Dalva, m_Louisa). Auch gegenüber den Eltern erfolgt eine solche Information widerwillig, was mit den bereits beschriebenen externen Reaktionen zusammenhängt. M_Louisa äußert: „Ich [habe] die Probe meiner Mama gezeigt und bin dann sofort in mein Zimmer gerannt“ (m_Louisa, Pos. 208-209). Zudem werden Strategien genutzt, um die Note nicht offenlegen zu müssen. So formuliert m_Dalva, ihre Note sei fast so gut wie die der fragenden Person. Abschließend zeigt sich eine zukunftsorientierte Perspektive (*Zukunftsblick (I)*). Stärken anderer Bereiche werden hervorgerufen, wie „dafür bin ich dann in was anderem besser“ (e_Irmgard, Pos. 261-262) und eine positive Einstellung forciert: „Das nächste Mal kriege ich es bestimmt besser hin. Oder das nächste Mal versuche ich es besser“ (e_Irmgard, Pos. 269-270, e_Paula).

Nachhaltiger Eindruck

Ob das Leistungsergebnis in Erinnerung bleibt, umfasst die Kategorie *Nachhaltiger Eindruck*. Hierbei liegen Antworten in 5 Fällen vor, 6 weitere denken nicht daran zurück, in 8 Gesprächen kommt das Thema nicht auf. Die *Ja* und *Nein* Kategorien werden nachfolgend dargelegt.

Schülerinnen und Schüler denken an unzufriedenstellende Ergebnisse zurück und erklären dies mit entsprechenden Folgen, die ein unzufriedenstellendes Ergebnis nach sich zieht. Während manche nur befristet (e_Hans) oder bis zum

²⁷ „Weil Deutsch habe ich mich dann in Deutsch um eine ganze Note verschlechtert, nur wegen dieser scheiß Vier. Weil ich war eigentlich auf einer Zwei und dann bin ich auf eine Drei gerutscht. Und ich konnte es auch nicht mehr richtig verbessern“ (e_Josef, Pos. 282-285).

²⁸ „[...] dass ich halt bei den meisten Sachen, dass ich wenn ich nicht kann, meistens weil ich wütend bin. Und das ist bei den Hausaufgaben manchmal genauso. Das war früher mal so und da habe ich die Hausaufgaben einfach nicht verstanden. Papa wollte sie mir erklären und dann bin ich ausgeflippt und wütend geworden. Und dann hat mein Papa irgendwann keine Lust sie mir zu erklären [...] Einmal habe ich sogar ein Blatt genommen und es einfach zerknüllt, weil ich so wütend war“ (e_Yara, Pos. 360-370).

nächsten Leistungsnachweis (e_Julia, e_Hilla) daran zurückdenken, kann ein solches Ergebnis auch zu Sorgen und Anspannung führen (m_Dalva²⁹, e_Julia, e_Hilla). Andere reflektieren ihre Fehler und akzeptieren, dass vergangene Leistungen nicht rückgängig gemacht werden können, was zu einer gewissen Akzeptanz führt (e_Hans). Das unzufriedenstellende Ergebnis kommt ebenso in Erinnerung, wenn es den Eltern verkündet wird (e_Julia, m_Louisa).

6 Personen geben an, nicht an das Leistungsergebnis zurückzudenken. Es wird relativiert und schnell hinter sich gelassen, sodass die Konzentration auf die nächste Aufgabe gerichtet wird, besonders wenn eine Verbesserung durch Bonusaufgaben möglich ist (m_Willy³⁰). Gedanken richten sich eher auf unangenehme Erlebnisse als auf die Noten selbst (e_Irmgard). Auch wird sich nicht an schlechte Noten erinnert, weil kein Verlust des Wissens wahrgenommen wird (e_Lukas³¹), vielmehr wird versucht sich wieder anzustrengen und weiterzumachen (m_Vero). Ebenso wird die Note aufgrund der Gesamtbewertung im Zeugnis (*Summative Erklärung*) als weniger bedeutend angesehen (m_Willy). 3 Personen geben unbegründet an, sich nicht zurückzuerinnern (e_Paula, e_Renate, m_Vero).

Profit

Profit aus unzufriedenstellenden Leistungen bezieht sich auf die Fähigkeit, aus den Ergebnissen oder Fehlern wertvolle Erkenntnisse und Lernerfahrungen zu ziehen (Anlehnung an Voll, 2020). Dabei liegen in 16 Fällen Kodierungen vor. Nachfolgend werden in Tabelle 27 entsprechende Subkategorien aufgelistet.

Tabelle 27: Profit bezogen auf unzufriedenstellendes Ergebnis – Schule (eigene Darstellung)

<i>Profit</i>	<i>Fälle</i>
<i>Vorbereitung</i>	10
<i>Fehleridentifikation</i>	7
<i>Aufmerksamkeit</i>	2
<i>Themenrelevanz (I)</i>	1
<i>Niederlagenakzeptanz (I)</i>	1
<i>Gefühlsregulation (I)</i>	1
<i>Tipps erhalten (I)</i>	1

Schülerinnen und Schüler nehmen aus einem unzufriedenstellenden Ergebnis mit, mehr zu lernen und zu wiederholen (*Vorbereitung*) (m_Jamile, m_Willy,

²⁹ „[...] und danach schreiben wir eine Deutschprobe. Also das geht mir dann manchmal echt noch durch den Kopf: „Oh nein, ich hatte da in dem Fach eine Drei“ oder so. Aber dann sage ich auch zu mir selber, dass ich das jetzt besser mache“ (m_Dalva, Pos. 380-382).

³⁰ „Ja, aber eigentlich habe ich das jetzt vergessen. Weil dann war ich auch in der übernächsten, weil da auch ein paar Bonusaufgaben dabei waren, halt dann auch Klassenbesten. Und ich habe jetzt trotzdem im Zeugnis nur Einser und Zweier“ (m_Willy, Pos. 255-257).

³¹ „Ne. Da verliert man ja nichts. [...] Weil man da ja nur eine schlechtere Note / aber das Wissen verliert man bisschen. Weil man da nur eine schlechtere Note kriegt. Aber das ist ja egal. [...] Weil man das dann / die Rechnung ja weiß, weil sie den Fehler zeigt“ (e_Lukas, Pos. 184-190).

m_Dalva). Auch das erneute Durchgehen vor dem Leistungsnachweis wird aus dieser Erfahrung geschöpft (e_Hans). Ergänzt wird, das grundlegende regelmäßige Wiederholen³² und – dies ein Tipp der Mutter – die Anstrengung während des Leistungsnachweises aufrecht zu erhalten³³. Die *Fehleridentifikation* wird ebenfalls als relevant angesehen, indem der Leistungsnachweis erneut überprüft und daraus gelernt wird (e_Josef³⁴, e_Lukas, e_Hilla, e_Renate, m_Vero). Geäußert wird auch die *Themenrelevanz (I)*. Während aus Themen/Inhalten, die für den Alltag und das Leben als nachvollziehbar erachtet werden, Profit gezogen und das Thema beherrscht wird, ist dies bei individuell als unwichtig erscheinenden Aspekten nicht der Fall (e_Irmgard³⁵). Ferner gehören Niederlagen zum Lernprozess (m_Jamile) (*Niederlagenakzeptanz*). Ebenso die Anstrengung, im Unterricht (m_Willy) und auch während des Leistungsnachweises (m_Louisa) aufzupassen. Das Durchlaufen von unzufriedenstellenden Leistungsergebnissen

³² „Ich hab mir einfach vorgenommen, dass ich die Sachen, die wir in den Stunden machen, immer direkt danach ein bisschen lerne. Weil in der nächsten Klasse kommen ja nun auch Exen, also. Und dann ähm weiß ich ja nicht. Muss man da erst vorbereitet sein“ (e_Yara, Pos. 300-303).

³³ „Die Mama hat gesagt: ‚Louisa, du musst dich mehr anstrengen! Dann musst du mehr ähm die Aufgaben lesen‘ und dann hab ich wieder ganz viel gelesen. Und habe dann an der nächsten Probe wieder eine Zwei gehabt“ (m_Louisa, Pos. 211-213).

³⁴ „Also, weil dann habe ich mir es durchgelesen und gesehen, dass die Sätze ja nicht zusammengepasst haben, und deswegen habe ich dann bei der nächsten Probe darauf geachtet und dann habe ich wenigstens eine Drei bekommen. (e_Josef, Pos. 303-305).

³⁵ Kommt darauf an, ob es was Praktisches oder Unpraktisches ist. Weil ich finde schon, dass man aus bestimmten Sachen lernt. Aber für mich (das Problem? 18:48 Min.). Ich weiß, keine Ahnung /, ich weiß einfach nicht, wofür diese blöde Klecksaufgaben sein sollen. [...] Es heißt ja immer: „Man lernt nicht für die Schule, man lernt für das Leben“. Wofür braucht man Klecksaufgaben im Leben? [...] Heißt es etwa: Hier steht im Supermarkt, hier steht wie viel ist / hier steht das Preisschild. Wir müssen jetzt diese Klecksaufgaben lösen, um zu wissen wie viel das und das kostet. ((lachen)) Das gibt es doch nicht! Wozu braucht man das? [...]

I: [...] Okay. Also da sagst du, wenn da mal eine Klecksaufgabe so richtig schief läuft, das ist jetzt nicht ganz so schlimm, das ist halt einfach so, aber das ist jetzt auch nicht unbedingt eine Niederlage, woraus man unbedingt lernen muss?

B: Ja.

I: Okay. Und was meinst du, du hast eben gesagt, wenn es etwas Praktisches ist, dass man dann aus einer Niederlage lernen kann?

B: Also ich finde ich lerne halt aus beiden. Aber für mich ist bei Praktischem ein bisschen mehr, weil Praktische kommen bisschen mehr bei uns dran als Unpraktische, muss man dazu noch sagen.

I: Okay. Was verstehst du denn genau unter praktisch? Was ist denn das für dich?

B: Praktisch ist sowas wie Rechtschreibung. Weil manchmal, wenn man doch etwas schreibt, wenn man zum Beispiel falsch schreibt, dann weiß man ja zum Beispiel nicht, was es ist. Zum Beispiel, wenn man irgendein Wort falsch schreibt und das als ein anderes Wort, das genauso geschrieben wird, aber zum Beispiel wir / statt einem „ch“ ein „x“ hat, ist blöd, wenn man (unv. 20:32 Min.). Oder sie meint das und das, obwohl das andere gemeint ist. (e_Irmgard, Pos. 280-308).

führt auch zu einem anderen Umgang mit solchen negativen Erfahrungen. So wird geäußert, dass es schlussendlich zur *Gefühlsregulation (I)* kommt, indem es zu weniger Weinen (e_Julia) sowie zu Angstreduzierung (e_Julia) führt.

Tipp

18 Befragte formulieren Tipps, die sie anderen Personen bei unzufriedenstellenden Ergebnissen geben. Diese werden in Tabelle 28 beschrieben.

Tabelle 28: Tipp bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Schule (eigene Darstellung)

Tipp	Fälle
<i>Vorbereitung</i>	11
<i>Aufmunterung/Ermutigung (I)</i>	7
<i>Konzentration</i>	5
<i>Kontrolle (I)</i>	3
<i>Fehleranalyse (I)</i>	1
<i>Ruhe bewahren (I)</i>	1
<i>Unterstützung (I)</i>	1

Die Kinder geben Tipps zur Vorbereitung auf Leistungsnachweise, wie zum Beispiel gezieltes Lernen und Wiederholen von Unterrichtsinhalten (m_Willy, e_Hans, e_Elisabeth); ebenso sei das Abfragen des Gelernten (e_Yara³⁶) wichtig. Um sich gerade im Fach Deutsch zu verbessern, wird das Lesen als Tipp ergänzt (e_Paula). Darüber hinaus werden Unterstützung durch Aufmunterung sowie Ermutigung von zahlreichen Befragten genannt. Bei unzufriedenstellenden Ergebnissen sprechen Befragte ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Mut zu, indem sie beispielsweise betonen, dass dies nicht gravierend sei und sie sich beim nächsten Mal verbessern können (m_Jamile, m_Willy, m_Dalva). Darüber hinaus trösten sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (e_Josef) oder verweisen auf die Gesamtanzahl der Leistungsnachweise im Zeugnis, um die Bedeutung einzelner Bewertungen zu relativieren (m_Jamile). Ein weiterer Tipp betrifft die Konzentration einerseits während des Unterrichts, um relevante Inhalte mitzubekommen und aufzunehmen (m_Willy, e_Hans), andererseits bei der Bearbeitung von Leistungsnachweisen (e_Lukas, m_Louisa). Dabei wird intensives Nachdenken angeraten (e_Hilla). Zudem wird Ruhe bewahren in Prüfungssituationen genannt und empfohlen, die Aufgabenstellung aufmerksam zu lesen (m_Louisa, m_Antonia) und zum Ende der Bearbeitungszeit alles sorgfältig zu prüfen (e_July, m_Antonia). Beim Erhalt eines unzufriedenstellenden Leistungsnachweises wird die *Fehleranalyse* genannt, wobei die Kinder den Leistungsnachweis anschauen, Fehler identifizieren und diese überarbeiten sollten (m_Vero).

³⁶ „Wir bekommen die Probe immer eine Woche vorher angekündigt. Wenn, dann nehme ich mir meistens immer das Heft, eigentlich immer, ähm. Ich schau mir das dann halt an und meine Mama fragt mich das dann ab. Und dann die Woche halt mehrmals, bis ich es kann. Und es gibt manche Kinder in meiner Klasse, die lernen gar nicht. Und dann haben sie halt auch schlechte Noten. (e_Yara, Pos. 292-296).

M_Alexander unterstützt andere, die Schwierigkeiten beim Rechnen haben, indem er ihnen Tricks erklärt. Gleichzeitig erhält er selbst Hilfe beim Lesen, wodurch in der Klasse ein Klima gegenseitigen Lernens und Unterstützens entsteht.

Summative Erklärung

Dies beschreibt, dass eine unzufriedenstellende Note nicht zu stark ins Gewicht fällt, da sich das Zeugnis aus mehreren Noten eines Fachs zusammensetzt (vgl. 2.5.6.2). Hier liegen Kodierungen in 7 Fällen vor und es wird begründet, „es gibt ja noch mehrere Noten und damit kann man schnell wieder ausbügeln“ (m_Jamile, Pos. 423-424, auch m_Willy, e_Hans, e_Josef, e_Paula³⁷).

Fachliche Differenzierung

Die bereits angesprochene *Fachliche Differenzierung (I)* im Bereich der internalen Begründung meint eine Differenzierung hinsichtlich verschiedener Fächer beziehungsweise Bereiche und liegt in 2 Fällen vor. Während die Note drei in einem Fach als akzeptabel empfunden wird, ist sie in einem anderen eher unzufriedenstellend: „Geschichten schreiben bin ich richtig schlecht. Okay, Rechtschreibung war ich gut, aber irgendwie im Ausdenken“ (e_Josef, Pos. 274-275, auch m_Willy).

4.1.2.3 Leistungsrelevanz im schulischen Setting

Die Ordnungskategorie Leistungsrelevanz umfasst die individuelle Bedeutung schulischer Leistung für eine Person. Dies gibt Antwort auf die Frage „Wie wichtig ist es dir, in der Schule gut zu sein?“ des Interviewleitfadens (vgl. 3.3.1.1 und Anhang A). Die Leistungsrelevanz wird in allen Interviews thematisiert, davon geben 15 an, schulische Leistung ist ihnen (sehr) *Wichtig* und vier Personen *Gleichgültig* (m_Dalva, e_Paula, e_Lukas, m_Alexander). Die Kategorie *Nicht wichtig* enthält keine Kodierungen und wird hier vernachlässigt. Nachfolgend werden die Aussagen hinsichtlich der zwei Subkategorien dargestellt.

Tabelle 29: Leistungsrelevanz – Schule (eigene Darstellung)

Wichtig	Fälle	Gleichgültig	Fälle
<i>Zukunft (I)</i>	8	<i>Grundlegende Leistungsorientierung (I)</i>	3
<i>Noten (I)</i>	4	<i>Herausforderungen (I)</i>	1
<i>Keine Begründung (I)</i>	3		
<i>Externer Druck (I)</i>	1		

Schulische Leistung wird als bedeutsam für die *Zukunft (I)* wahrgenommen. Sie spielt eine entscheidende Rolle für den Übertritt auf eine weiterführende Schule

³⁷ „Ähm, ich habe die Probe meiner Mutter gezeigt und sie hat dann gemeint: ‚Ist nicht so schlimm, beim nächsten Mal wird's besser‘. Und in Deutsch schreiben wir eh so viele Proben da ist eine Drei vielleicht nicht so schlimm“ (e_Paula, Pos. 199-201).

am Ende der vierten Jahrgangsstufe (e_Hans, e_Irmgard, e_Renate, e_Yara, m_Vero) sowie für die spätere Berufsausübung (m_Antonia). Auch dient sie als Voraussetzung für die Versetzung in die nächsthöhere Jahrgangsstufe (e_July). Befragte äußern Bedenken bezüglich der Anforderungen der kommenden Klassenstufen, insbesondere der fünften Jahrgangsstufe. So berichtet m_Louisa von Prüfungsangst und empfindet die damit verbundene Anstrengung als herausfordernd. Der Wunsch, durch gute Leistungen eine optimale Vorbereitung für kommende schulische Anforderungen zu gewährleisten, wird betont.³⁸ Schulische Leistung wird zudem als „So wichtig, dass ich gute Noten kriege“ (e_Julia, Pos. 165, m_Dalva, e_July, e_Yara) und *Externem Druck (I)* begründet. Durch elterliche Erwartungen empfinden Befragte Druck gute Leistung zu erbringen: „Sehr, sehr wichtig. Weil, wenn ich schlecht bin, dann krieg ich von meinem Vater Anschiss“ (m_Pedro, Pos. 230-231). 3 Befragte bewerten schulische Leistung als wichtig, ohne dies weiter zu begründen. Sie nennen lediglich: „Also auch schon sehr wichtig. (e_Josef, Pos. 262, e_Elisabeth, e_Hilla).

Gleichgültig meint, dass die Befragten die Leistung weder als wichtig noch unwichtig empfinden. Sie begründen dies mit der grundlegenden Leistungsrelevanz, die in der Schule dazu gehört. Es werden gute, aber keine perfekten Noten angestrebt und akzeptiert, dass Leistungen in verschiedenen Fächern variieren können (m_Jamile). Zudem gehören auch Fehler dazu, denen keine zu große Bedeutung beigemessen wird (e_Lukas). E_Paula ist in der Schule gut, fokussiert sich jedoch mehr auf den Sport und ist insgesamt zufrieden mit ihren schulischen Leistungen, ohne dabei extreme Anforderungen an sich zu stellen. Abschließend wird geäußert, dass die schulische Leistung nicht wichtig ist, sofern das Kind mit Herausforderungen konfrontiert wird.³⁹

4.1.3 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im interessengeleiteten außerschulischen Setting

Der Ergebnisteil widmet sich zur Beantwortung der Teilfrage 2.2 (vgl. 2.7) Leistungsergebnissen im interessengeleiteten außerschulischen Setting. Darunter ist eine Aktivität (Ausübung einer Sportart in einem Sportverein) zu verstehen, die mit Bemühung/Anstrengung in Leistungssituationen verbunden und auf ein vorhersehbares Ergebnis ausgerichtet ist. Unter Einbezug von Normen wird dies

³⁸ „Schon sehr wichtig, weil ich hab immer Angst, weil <Name> unsere Lehrerin dann immer sagt, dass wir bald in der fünften Klasse schon seit [...] und dann müsst ihr noch gut zuhören. Und unsere Klasse ist nicht gern hörig. Und als, wenn ich zugebe, ich bin auch nicht. Ähm Und dann ähm haben wir ganz viel Angst und strengen uns bei den Proben an“ (m_Louisa, Pos. 168-172).

³⁹ „Schule ist mir eigentlich nicht so wichtig. Hauptsache mir ist wichtig, wenn wir was Schweres machen und Sport machen, das ist mir eigentlich wichtiger. [...] Wenn wir was ganz Schweres machen, das wir noch nie gemacht haben. Ist auch gut, nämlich, da kann nicht mehr lernen, wenn ich was noch nie gemacht habe, kann ich viel viel mehr lernen“ (m_Alexander, Pos. 199-204).

bewertet und kann zufriedenstellend oder unzufriedenstellend eingeordnet werden (Sygusch et al., 2022; Balz & Kuhlmann, 2015; Schnabel et al., 2014; Martin et al., 1991). Schwerpunktmäßig werden in dieser Studie der Umgang mit und die Reaktion auf entsprechende Ergebnisse analog zum Kodierleitfaden (vgl. 3.3.3.4) und zu Abbildung 9 dargelegt. Basierend auf einer individuellen Situationsbeschreibung der Befragten wird die Ordnungskategorie in *Zufriedenstellendes Ergebnis* (vgl. 4.1.3.1) und *Unzufriedenstellendes Ergebnis* (vgl. 4.1.3.2) gegliedert. Abschließend folgt die grundlegende Leistungsrelevanz (vgl. 4.1.3.3).

4.1.3.1 Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

Die Ordnungskategorie *Zufriedenstellendes Ergebnis* umfasst Aussagen, in denen das Kind von einem interessen geleiteten außerschulischen (sportlichen) Ergebnis berichtet, das den persönlichen Vorstellungen entspricht. Dies wird hinsichtlich der genannten *Situationsbeschreibung* und *Definition Erfolg* analysiert. Anschließend wird die persönliche Erwartungshaltung mittels der Kategorie *Ansprüche an sich selbst* dargelegt, bevor *Begründung*, *Gefühl*, *Reaktion* folgen. Ob das Leistungsergebnis in Erinnerung bleibt, wird unter *Nachhaltiger Eindruck* beschrieben.

Situationsbeschreibung und Definition von Erfolg

Ausgang aller Gespräche ist eine Situationsbeschreibung, in der die erbrachte Leistung subjektiv zufriedenstellend eingeordnet wird. Anschließend folgt die persönliche Definition von Erfolg, jeweils festgehalten in gleichnamigen Kategorien. Die Subkategorien sind Tabelle 30 zu entnehmen, wobei die Beschreibung in der linken mit insgesamt 19, die Definition in der rechten Spalte mit 16 Fällen angeführt ist und nachfolgend beschrieben werden.

Tabelle 30: Zufriedenstellende Situationsbeschreibung und Definition von Erfolg – Sport (eigene Darstellung)

<i>Situationsbeschreibung</i>	Fälle	<i>Definition Erfolg</i>	Fälle
<i>Platzierung/Gewinnen</i>	11	<i>Platzierung/Gewinnen</i>	12
<i>Erbringen guter Leistung (I)</i>	8	<i>Verbesserung/Anstrengung</i>	6
<i>Leistungsverbesserung</i>	7	<i>Pokal/Medaillen</i>	2
<i>Individuelle Anerkennung trotz Verlieren (I)</i>	1	<i>Art der Ausübung (I)</i>	2
<i>Angstüberwindung bei neuen Elementen (I)</i>	1	<i>Wechsel in den Kader (I)</i>	1
<i>Aufgabenübernahme durch verändertes Mannschaftsgefüge (I)</i>	1	<i>Trainerakzeptanz (I)</i>	1

Ein zufriedenstellendes Leistungsergebnis wird mit einer *Platzierung* bei einem Wettkampf/Turnier/Spiel benannt. Konkretisiert durch das Erreichen des ersten (e_Paula, e_Josef, e_Lukas, e_Hilla), dritten oder vierten Platzes (m_Willy, m_Dalva, e_Irmgard, e_Julia). Darüber hinaus wird die Erbringung guter Leis-

tungen hervorgehoben, beschrieben durch verschiedene Aspekte wie gutes Zusammenspiel innerhalb der Mannschaft (m_Willy, m_Alexander), erfolgreiche Abwehraktionen und Punktgewinne (m_Dalva, m_Vero) durch präzise Balltreffer (m_Antonia). Auch das Erreichen einer guten Zeit (e_Elisabeth) und die Anwendung technischer Fertigkeiten (e_Hilla, m_Louisa) werden angeführt. Die ergänzte Leistungsverbesserung wird durch den Vergleich mit früheren Ergebnissen wahrgenommen, etwa durch eine bessere Platzierung (m_Dalva) oder allgemeine Leistungssteigerung (e_Hans, m_Jamile). Die positive Rückmeldung der Trainerin/des Trainers unabhängig vom Gesamtergebnis wird ebenso erwähnt⁴⁰ (*Individuelle Anerkennung trotz Gesamtverlust (I)*), auch die Überwindung von Ängsten bei der Ausübung neuer Elemente⁴¹. M_Jamile nennt mannschaftsbezogene Entwicklungen, indem sie ihre Rolle in verschiedenen Gruppen reflektiert. Als eine der Ältesten im aktuellen Team übernimmt sie zunehmend Aufgaben und Verantwortung, was sie als zufriedenstellendes Ergebnis sieht (*Mannschaftsgefüge (I)*).

Als sportlicher Erfolg wird eine Platzierung beziehungsweise Gewinnen definiert. Letzteres wird mit dem ersten Platz gleichgesetzt (m_Alexander, e_Hilla, e_Paula, e_Josef, m_Antonia) während Platzierung auch weitere Ranglistenpositionen umfasst (e_July, m_Willy, e_Paula), sofern die beste Leistung gezeigt wird (m_Jamile). Als Erfolgsmerkmal wird der Erhalt von Pokalen oder Medaillen genannt (m_Pedro, e_Josef). Ergänzt wird die Art der Ausübung als Erfolgsdefinition, worunter die Ausübung neuer Elemente (e_Renate), ebenso „mit Herz ringen“ (e_Hilla, Pos. 86) als Ausdruck einer leidenschaftlichen Ausübung verstanden werden. Der Wechsel in eine leistungsstärkere Gruppe, insbesondere Kadergruppe, wird angefügt (e_Paula) sowie die Akzeptanz der Trainerin/des Trainers, die die individuelle Leistung würdigen und das Training entsprechend anpassen (e_Josef).

Ansprüche an sich selbst

Mit der Beschreibung einer zufriedenstellenden Situation und Erfolg wird auch die persönliche Erwartungshaltung thematisiert. Diese umfasst, welche Erwartungen eine Person an die eigene Leistung, Einsatz und Zielerreichung stellt. Dabei wird zwischen einem schlechten Ergebnis trotz Anstrengung in 13 Fällen

⁴⁰ „Das war letztes Hallenturnier erstes Spiel. Wir haben alle verloren, da war ich dann trotzdem zufrieden mit mir, weil wir 1 gewonnen haben. Und da kann man auch sagen es war genau wegen mir, wo die Trainer mich auch so richtig unten applaudiert haben, wo ich neben dem Tor war“ (m_Pedro, Pos. 209-212).

⁴¹ „Ähm, am Boden. Da / mein erster Wettkampf da, ich habe mich vorher nie den (Radwende-Flickflack? 6:30 Min.) getraut, und ich habe trotzdem die P8 geturnt, wo der Wettkampf, ähm wo der Flickflack drin ist. Und da ist es so, dass ich mich dann getraut habe, als ich den Wettkampf, also als ich am Boden geturnt habe. Und das war so erleichternd, dass ich das geschafft habe, weil ich hatte Angst, dass ich dann, den nicht schaffe, aber das war richtig cool“ (e_Renate, Pos. 81-86).

(linke Spalte) und einem guten Ergebnis mit wenig Anstrengung in 9 (rechte Spalte) differenziert und nachfolgend in Tabelle 31 angeführt.

Tabelle 31: Ansprüche an sich selbst beim zufriedenstellenden Ergebnis – Sport (eigene Darstellung)

<i>Schlechtes Ergebnis trotz Anstrengung</i>	Fälle	<i>Gutes Ergebnis bei geringer Anstrengung</i>	Fälle
<i>Zufrieden/Erfolg</i>	9	<i>Gemischt</i>	5
<i>Unzufrieden</i>	4	<i>Zufrieden</i>	4

Fällt das Ergebnis individuell schlecht trotz bestmöglicher Anstrengung aus, bewerten 9 Personen ihre Leistung als zufriedenstellend, auch wenn das Ergebnis nicht ideal war (m_Willy, e_Hilla, e_Hans), während 4 unzufrieden sind (e_Elisabeth, e_Paula, e_Yara, m_Antonia). Zufriedenheit wird auf die Teilnahme (m_Pedro), eigene Verbesserung (e_Hans) und leidenschaftliche Ausübung zurückgeführt: „Weil dann hat man ja mit Herz gerungen und alles gegeben. Aber man hat halt nicht gewonnen. Aber man muss verlieren und gewinnen“ (e_Hilla, Pos. 94-95). Entscheidend ist vor allem das Gefühl, das Beste gegeben zu haben, selbst wenn das Ergebnis hinter den Erwartungen zurückbleibt (m_Dalva, e_Renate). Aspekte wie Anstrengung, Selbstverbesserung und Fehlerreflexion werden betont, um sich weiterzuentwickeln (e_Josef, e_Julia). Ärger über das Resultat wird abgeschwächt, wenn die eigene Leistung positiv bewertet wird (m_Vero). Andere betrachten dies eher unzufrieden, denn Erfolg beruht für sie auf den Plätzen eins bis drei (e_Paula) und sie beschreiben, dass sie sich traurig fühlen (m_Antonia, e_Yara, e_Elisabeth).

Ein positives Ergebnis bei geringer Anstrengung, führt bei 5 Personen zu gemischten Ansichten (m_Dalva, e_Josef, e_Lukas) und 4 sind zufrieden (e_Hans, e_Elisabeth). Eine grundlegende Zufriedenheit liegt zwar vor, aber es wird geäußert, dass nicht das Maximum der Leistung gezeigt wurde, was mit Reue einhergeht (e_Josef). Dies wird zugleich als Motivation für zukünftige Verbesserung angesehen (e_Lukas), die Platzierung ist entscheidend (e_Paula). Der Teamerfolg steht häufig über der individuellen Leistung, was sich auch in den Aussagen widerspiegelt: „Also ich bin zufrieden, dass wir gewonnen haben. Aber ich bin auch nicht so richtig zufrieden, dass ich nicht so gut war“ (m_Vero, Pos. 111-112, m_Dalva). Grundsätzlich zufrieden ist e_Hans, er fügt aber hinzu: „Ein bisschen blöd, dass ich das nicht machen konnte, dann hätte ich halt noch schneller sein können und noch weniger Zeit rausholen können. Aber damit bin ich auch zufrieden“ (e_Hans, Pos. 115-117). In dieser Aussage hat sich das Kind versprochen; mehr Zeit rausholen ist gemeint. Auch wenn die eigene Leistung nicht den Erwartungen entspricht, so liegt Zufriedenheit (e_Elisabeth) aufgrund der Platzierung vor (e_Julia). Zudem wird darauf hingewiesen, dass schwächere Gegner die Gewinnchancen erhöhen (e_Yara).

Begründung

Um zu ermitteln, wie die Personen mit Leistungsergebnissen umgehen, sind entsprechende Erklärungen des Zustandekommens (Ursachenzuschreibungen (vgl. 2.6.2)) von Bedeutung und genannte Begründungen werden analysiert. In 16 Fällen liegen internale (die Person betreffende), in 7 externale (durch äußere Umstände) und in 2 Fällen keine Aspekte vor.

Tabelle 32: Ursachenbegründung beim zufriedenstellenden Ergebnis – Sport(eigene Darstellung)

<i>Internale Begründung</i>	<i>Fälle</i>	<i>Externale Begründung</i>	<i>Fälle</i>
<i>Momentane Anstrengung</i>	10	<i>Mannschaftserfolg</i>	3
<i>Vorbereitung/Trainingsteilnahme</i>	7	<i>Wettkampfbedingungen</i>	2
<i>Überwindung von Gefühlen (I)</i>	3	<i>Trainereinfluss</i>	2
<i>Eigene Fähigkeit</i>	0	<i>Mannschaftsbedingungen (I)</i>	1

Die internale Begründung zufriedenstellender Leistungsergebnisse wird auf die *Momentane eigene Anstrengung* zurückgeführt. Dies zeigt sich in der Abwehrleistung (m_Jamile), dem Vermeiden von Fehlern (m_Pedro, m_Vero, m_Jamile⁴²), der Anwendung von Tricks (m_Alexander) sowie in der Konzentration (m_Louisa, m_Antonia) und Anstrengung (e_Josef), sodass, wie beim Schwimmen genannt, zeitliche Verbesserungen resultieren (e_Hans, e_Irmgard, e_Josef, e_Elisabeth). Zurückzuführen ist das Ergebnis auf die Vorbereitung (m_Dalva, e_Julia, e_Lukas) durch Teilnahme am Trockentraining im Schwimmen (e_Elisabeth), Einzeltraining (e_Paula) sowie das häusliche Trainieren (m_Alexander). M_Yara misst dem Training eine zentrale Bedeutung bei, da sie angibt, in Wettkampfsituationen aufgrund von Aufregung regelmäßig unter ihrem üblichen Leistungsniveau zu bleiben.⁴³ Die *Überwindung von Gefühlen (I)* werden ebenfalls als Begründung benannt. Dabei wird das Aufbringen von Mut durch verändertes Rollengefüge innerhalb der Mannschaft (m_Jamile⁴⁴), das Überwinden von

⁴² „Und da habe ich halt einmal das ganze Spiel keinen einzigen Fehler gemacht und da war ich richtig stolz auf mich, weil ich habe da alle Angaben übergebracht und auch alle Bälle abgewehrt und da war ich schon sehr stolz“ (m_Jamile, Pos. 166-169).

⁴³ „Na ja, ich spiel jetzt, glaub ich / ja schon seit der zweiten Klasse und da habe ich halt immer geübt und ähm beim Turnier spielt man tatsächlich ein bisschen schlechter als im Training. [...] Weil man da einfach aufgeregt ist, dass man jemand / gegen jemand anderen spielt. Und weil man da weiß, wenn ich jetzt einen Fehler mach, dann ähm kann es sein, dass ich das Spiel verlier. Und im Training ist es halt, wenn ich einen Fehler mach, ist nicht so schlimm, ich übe einfach weiter“ (e_Yara, Pos. 127-134).

⁴⁴ „Da habe ich ja auch selber mal Mut ergriffen, das / das einfach weil es so ist (unv. 13:01 Min.) Macht man immer so, die anderen können alles besser. Warum sollte ich dann mitspielen? Ja. Und jetzt bin ich ja selber, ähm, auch glaube ich ein bisschen mutiger geworden und das tut mir, glaube ich, auch ganz gut, dass ich jetzt mal die Große war. Und ja“ (m_Jamile, Pos. 179-184).

Ängsten bei der Ausführung von neuen Pflichtelementen (e_Renate) sowie Disziplinen (e_Josef⁴⁵) im Wettkampf betitelt. *Eigene Fähigkeit* als Ursachenzuschreibung, wie in der Literatur benannt (vgl. 2.6.2), liegt in den Daten nicht vor.

Externe Begründungen werden erwähnt, wobei der Erfolg auf die Mannschaft (*Mannschaftserfolg*) zurückzuführen ist. Dieser wird ausschließlich von Personen aus Mannschaftssportarten betont und erwähnt das kollektive Erbringen sportlicher Leistungen sowie das gemeinsame Agieren innerhalb des Teams (m_Willy⁴⁶, m_Dalva, m_Alexander). Ergänzt werden *Wettkampfbedingungen*, dabei ist ein Sieg auf die geringere Leistungsfähigkeit der gegnerischen Mannschaft zurückzuführen (m_Jamile). Zudem wird betont, dass in Wettkampfsituationen keine adäquaten Gegner vorhanden sind, die über spezifische technische Fähigkeiten verfügen: „Weil ich der Einzige war, der doppelter Bezirksmeister wurde. Die anderen wurden nur Bezirksmeister, weil die anderen kein Griechisch gemacht haben“ (e_Lukas, Pos. 80-81). Ein weiterer Aspekt ist der *Trainereinfluss*, der sowohl vor dem Spiel durch gezielte Unterstützung (m_Jamile) als auch während des Spiels durch das Umsetzen von Anweisungen hervorgehoben wird (m_Vero). Abschließend sind *Mannschaftsbedingungen (I)* zu erwähnen. In diesem Zusammenhang beschreibt m_Jamile, wie sie durch den Austritt älterer Spielerinnen zunehmend Verantwortung innerhalb des Teams übernimmt und jüngere Spielerinnen unterstützt, was ihr das Gefühl gibt, aktiv zum Mannschaftserfolg beizutragen.

Gefühl

Das Gefühl ausgelöst durch das zufriedenstellende Leistungsergebnis wird in 18 Fällen *positiv* und in einem Fall *negativ (peinlich (I))* (m_Louisa) beschrieben. In einem Fall kann das Kind zusätzlich die Gefühle selbst nicht richtig deuten⁴⁷. Die Kategorie *Positiv wird* mit Subkategorien in Tabelle 33 veranschaulicht und nachfolgend beschrieben.

⁴⁵ „Und hatte auch nicht mehr so Angst davor, weil beim ersten Mal da dachte ich, das werde ich nicht schaffen. Weil dort 50 Meter Delphin das war noch richtig neu für mich. Und dann habe ich erstmal durchgezogen und geschafft und dann habe ich gewusst, dass Delphin schon nicht mehr so schwer wie früher war und deswegen ist es dann meine Lieblingsschwimmart geworden“ (e_Josef, Pos. 125-129).

⁴⁶ „[...] dann haben wir halt dieses Mal wieder richtig gut gespielt und haben vierten Platz von neun geschafft. [...] Die ganze Mannschaft. Natürlich gibt es auch ein paar, die jetzt nicht so gut sind, aber meistens stehen die dann halt eher mehr draußen und die anderen sind halt dann spielen da drin. Dann nimmt er halt vielleicht nur zwei, drei Bälle“ (m_Willy, Pos. 140-151).

⁴⁷ „Manchmal, aber manchmal bin ich einfach so / so / hab ich so das Gefühl, dass ich irgendwie gar keine Lust hab und aber trotzdem irgendwie gewinnen will. Und dann. Weiß ich auch nicht, wie ich mich gerade fühl. Glücklich oder traurig oder wütend oder, oder froh“ (e_Yara, Pos. 147-151).

Tabelle 33: Positive Gefühle beim zufriedenstellenden Ergebnis – Sport (eigene Darstellung)

<i>Positiv</i>	<i>Fälle</i>
<i>Glücklich (I)</i>	8
<i>Gut fühlen (I)</i>	7
<i>Stolz (I)</i>	6
<i>Freuen (I)</i>	4
<i>Zufrieden (I)</i>	4
<i>Bestärkung durch Lob (I)</i>	3
<i>Froh (I)</i>	2
<i>Erleichtert (I)</i>	2
<i>Aufgeregt (I)</i>	1
<i>Überrascht (I)</i>	1

Die Mehrheit der Interviewten erwähnen, sie sind in der entsprechenden Situation glücklich (m_Dalva) und fühlen sich gut (m_Dalva). Zusätzlich werden Gefühle wie stolz sein (m_Jamile, m_Dalva, e_Hans), sich freuen (e_Lukas, m_Dalva) und zufrieden sein (e_Paula, e_Elisabeth) genannt. Weitere Ausdrücke umfassen das Gefühl, froh (m_Vero, e_Hans) und erleichtert sein (m_Antonia), insbesondere im Kontext der Überwindung von Ängsten bei Wettkämpfen (e_Renate). Das Erreichen des ersten Platzes wird mit Aufregung (e_Josef) sowie mit überrascht sein (e_Julia) beschrieben. Obwohl Bestärkung durch Lob kein direktes Gefühl darstellt, wird durch das Lob von Zuschauenden sowie von Trainerinnen und Trainern die emotionale Wirkung der positiven Erfahrung verstärkt.⁴⁸ In einem Fall liegt eine negative Beschreibung „peinlich“ vor, denn m_Louisa hat den Ball nicht zielsicher geworfen. Jedoch ging die Situation gut aus, weshalb auch die positive Kategorie vorliegt.

Reaktion

Die Kategorie *Reaktion* beinhaltet das Verhalten, also die Art und Weise, eines Menschen auf ein zufriedenstellendes Leistungsergebnis. Hierzu liegen Aussagen in 6 Fällen vor, aufgeteilt auf die Subkategorien *Leistungsbereitschaft (I)* mit 4 und *Wertschätzung des Ergebnisses (I)* mit 3 Fällen.

Das Erreichen eines zufriedenstellenden Ergebnisses führt zur *Leistungsbereitschaft (I)*. Die Befragten streben danach, den erreichten Zielzustand zu wiederholen (m_Vero, e_Josef, m_Willy) und konzentrieren sich dabei insbesondere auf

⁴⁸ „Also ich fühl mich halt immer so glücklich, so gut, dass ich das hier jetzt voll gut gemacht habe und da sagt ja auch die <Name der Trainerin> oder der <Name des Trainers> immer, dass ich das gut gemacht habe und dann freue ich mich auch immer“ (m_Dalva, Pos. 92-95); „Richtig erleichternd. Und wenn man dann fertig ist auch richtig so, dass man sich richtig glücklich fühlt und wenn die anderen dann so an der Seite stehen und sagen: „Du hast es geschafft“, das ist dann schon gut / ein cooles Gefühl“ (e_Renate, Pos. 89-91).

ihre Leistungsfokussierung während der Ausübung.⁴⁹ Der eigene Erfolg wird entweder durch das Sammeln von Pokalen und Medaillen (e_July, m_Pedro) oder durch die eigene Freude und Feier des Erfolgs (e_July, e_Josef) ausgedrückt.

Nachhaltiger Eindruck

Ob das Leistungsergebnis in Erinnerung bleibt, umfasst die Kategorie *Nachhaltiger Eindruck*. Hierbei äußern sich 12 Personen, sie denken daran zurück, 5 nicht. In 2 Interviews wird dieses Thema nicht behandelt. Nachfolgend werden nur die Ja-Kategorien weiter ausgeführt und mittels der Subkategorien *Individuelles Erinnern (I)*, *Bericht in der Schule* sowie *Rückschläge (I)* beschrieben. Die befragten Personen denken in verschiedenen Alltagssituationen an ihre sportlichen Erlebnisse, oft in Momenten der Ruhe oder während sie sich anderen Aktivitäten widmen, beispielsweise schweifen während der Hausaufgaben oder in der Schule Gedanken an letzte Wettkämpfe ab, bei dem die Leistung zufriedenstellend war (e_Irmgard, e_Elisabeth⁵⁰, e_Hilla). Erinnerungen an den Wettkampf kommen unter anderem auf der Rückfahrt vom Spiel (e_Renate, m_Vero), beim Berichten des Ereignisses (e_Lukas), ebenso beim erneuten Aufsuchen des Wettkampfortes auf (e_Paula). E_Hilla äußert: „Öfters. Dann denke ich an alle Kämpfe nach, auch bei dem, wo ich verloren habe, und dann denke ich auch nach, was ich falsch gemacht habe und was nicht!“ (e_Hilla, Pos. 78-79). Hinzu kommt das Erzählen der Situation in der Schule sowie gegenüber Freunden (m_Willy, m_Dalva, e_Julia). In einem Fall werden Fehler im Spiel reflektiert, was zu kurzzeitiger Traurigkeit führt, besonders wenn dies im Vorfeld gut funktionierte. Dennoch ist dies Teil des Lernprozesses⁵¹.

4.1.3.2 Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

Die Ordnungskategorie *Unzufriedenstellendes Ergebnis* umfasst Aussagen, in denen das Kind von einem interessengeleiteten außerschulischen (sportlichen) Ergebnis berichtet, das nicht den persönlichen Vorstellungen entspricht. Dies wird hinsichtlich der genannten *Situationsbeschreibung* und *Definition Niederlage* analysiert. Anschließend wird auf die entsprechende *Begründung*, worauf das Ergebnis zurückgeführt werden kann, eingegangen, bevor die Kategorien *Gefühl* und

⁴⁹ „Aber man darf sich dann nicht so arg freuen, weil sonst kann ich nicht mehr konzentrieren. Also, sonst freut man sich zu arg und dann kann man sich nicht mehr konzentrieren und dann wird es halt ein bisschen / Ja dann ist es halt nicht mehr so / Dann kann man nicht mehr so gut aufpassen, und so, was passiert“ (m_Vero, Pos. 78-82).

⁵⁰ „Also auch gerade, wenn ich bei den Hausaufgaben sitze oder manchmal in der Schule. [...] Ja, also manchmal, da wäre ich einfach so, auch im Wasser. Also irgendwo halt, wenn ich irgendwo bin, dann denk ich mir, jetzt wäre ich gerade im Schwimmbad“ (e_Elisabeth, Pos. 81-84).

⁵¹ „Also, ich weiß jetzt nicht, wann das war, aber ähm, wenn ich irgendwie dann mal nicht den Ball treffe, denke ich zurück und dann ähm bin ich halt ein bisschen traurig, weil ich es da hingekriegt hab und jetzt nicht, aber. Äber Ähm, Ja. Aber ich lern“ (m_Antonia, Pos. 73-76).

Reaktion folgen. Ob das Leistungsergebnis in Erinnerung bleibt, wird unter *Nachhaltiger Eindruck* beschrieben, ebenso ob ein individueller Nutzen (*Profit*) aus der Situation gezogen werden kann. Ratschläge und Strategien beim Umgang einer solchen Situation (*Tipp*) werden angeführt, anschließend folgen *Summative Erklärung*, *Wettkampfangst/sozialer Konflikt (I)*, *Erfolg trotz Niederlage (I)* und *Relevanz der Leistungsart (I)*.

Situationsbeschreibung und Definition Niederlage

Ausgang aller Gespräche ist eine *Situationsbeschreibung*, in der die erbrachte Leistung subjektiv negativ eingeordnet wird. Anschließend folgt die persönliche Definition von Niederlage, jeweils festgehalten in gleichnamigen Kategorien. Alle Personen beschreiben eine Situation, wobei 2 keine konkrete benennen (e_Irmgard, m_Pedro), was an der Stelle unberücksichtigt bleibt. In 13 Fällen liegt eine Definition vor. Die Subkategorien werden in Tabelle 34 mit der Beschreibung in der linken Spalte, der Definition in der rechten angeführt und anschließend genauer beschrieben.

Tabelle 34: Unzufriedenstellende Situationsbeschreibung und Definition von Niederlage – Sport (eigene Darstellung)

<i>Situationsbeschreibung</i>	Fälle	<i>Definition Niederlage</i>	Fälle
<i>Platzierung/Verlieren</i>	9	<i>Platzierung/Verlieren</i>	7
<i>Unpassendes Mannschaftsgefüge (I)</i>	4	<i>Verschlechterung/schlecht gelaufen</i>	4
<i>Falsche Technik</i>	3	<i>Gegenteil von Erfolg (I)</i>	1
<i>Schlechte Leistung</i>	2	<i>Kein Mannschaftszusammenhalt (I)</i>	1
<i>Vergessen von Elementen (I)</i>	1	<i>Vergessen von Elementen (I)</i>	1

Ein unzufriedenstellendes Leistungsergebnis wird mit der Platzierung beziehungsweise dem Verlieren bei einem Wettkampf/Turnier/Spiel assoziiert, da die eigenen Erwartungen nicht erfüllt sind, der Sieg ausbleibt oder die Konkurrenz überlegen ist (m_Dalva, e_Josef, e_July). Personen aus Mannschaftssportarten berichten, dass das Ergebnis häufig auf ein noch nicht gefestigtes Teamgefüge zurückzuführen ist, das durch wechselnde Mannschaftszusammensetzungen aufgrund altersspezifischer Wettkampfregeln oder personeller Veränderungen entsteht. Die Anpassung erfordert Zeit und Arbeit, was insbesondere zu Beginn zu Niederlagen führen kann (m_Jamile, m_Willy, m_Dalva, m_Vero). Dies geht zwar auch mit dem Verlieren einher, jedoch nennen die Befragten zuerst die Unstimmigkeiten im Team, worauf das Resultat zurückzuführen sei.⁵² Sie thematisieren zudem die Anwendung einer falschen oder unpassenden Technik sowie

⁵² „Also das war halt so, da waren wir in der u10 noch ganz neu und dann hatten wir halt auch Kleine. Und da sind die Guten auch gegangen, es war ein Wechsel und das war halt dann nicht mal, also das war halt dann nicht mehr so toll, weil wir dann ganz viele Angaben auch versem-melt haben und so. Und haben halt dann eigentlich jeden Satz verloren“ (m_Willy, Pos. 185-189).

Fehler, die zu unzufriedenstellenden Ergebnissen führen (e_Lukas). Besonders deutlich wird dies bei Disqualifikationen, wie etwa bei einem Startsprung: „Ja, einmal. Da wurde ich disqualifiziert beim Startsprung, weil ich gezuckt habe“ (e_Hans, Pos. 122-123, auch e_Paula). Solche Vorfälle haben zur Folge, dass die erbrachte Leistung nicht in die Wertung einfließt. Auch das Erbringen einer insgesamt schlechten Leistung wird thematisiert, beispielsweise durch langsames Schwimmen: „Ja, das ist auch schon mal passiert, als ich einfach relativ langsam war, ja“ (e_Elisabeth, Pos. 105). Zudem wird das Vergessen von Elementen als unzureichendes Ergebnis erwähnt.⁵³

Ähnlich formulieren die Befragten auch sportliche Niederlagen. M_Dalva bezieht sich auf den Schulsport, weshalb dies hier unberücksichtigt bleibt. Die Befragten verbinden Niederlagen im Sport neben dem Verlieren (m_Pedro, e_Julia, e_Yara) auch mit objektiven Kriterien wie eine schlechte Platzierung (m_Jamile, m_Willy, e_Paula). Diese wird insbesondere dann wahrgenommen, wenn eine deutliche Verschlechterung eintritt, beispielsweise, „wenn ich mich verschlechtert habe in irgendeiner Lage“ (e_Josef, Pos. 245-246, auch e_Hans). Das Vergessen von Elementen wird als Niederlage betrachtet (e_Renate), ebenso wenn das Team zerstritten ist und nicht mehr zusammenhält (m_Jamile⁵⁴). In Einzelfällen bleibt die Definition von Niederlage vage oder wird als Gegenteil von Erfolg beschrieben (e_Yara). Während manche Niederlagen als unvermeidlich oder akzeptabel sehen (e_Renate), erleben andere sie als Frust, Ärger (m_Pedro, e_Yara), sind enttäuscht oder unzufrieden mit der Leistung (e_Elisabeth), worauf unter der Beschreibung der Gefühle näher eingegangen wird.

Begründung

Um zu ermitteln, wie die Personen mit Leistungsergebnissen umgehen, sind entsprechende Erklärungen des Zustandekommens (Ursachenzuschreibungen (vgl. 2.6.2)) von Bedeutung und genannte Begründungen werden analysiert. In 12 Fällen liegen internale (die Person betreffende), in 11 externale (durch äußere Umstände) vor.

⁵³ „Ja, beim Balken, da habe ich meine Standwage vergessen und war der halbe Balken noch frei und ich wusste: ‚Irgendwas habe ich vergessen‘, aber bin trotzdem weiter nach vorne gelaufen und habe dann meinen Abgang gemacht. Das war ärgerlich“ (e_Renate, Pos. 106-109).

⁵⁴ Wenn tatsächlich die Mannschaft völlig auseinander ist und alle sich nicht mehr vertragen und dann auch gegenseitig beschimpfen und dann jeder den Ball von den anderen wegschnappen will und der Bessere sein will. Und dann selber immer den Ball rüberbringen will oder so, also Ego spielen will und das wäre eine Niederlage, weil das ist halt eigentlich kein gutes Spiel mehr und das ist halt auch dann keine gute Mannschaft. Und es wäre eine Niederlage, wenn das mal passieren würde. (m_Jamile, Pos. 357-363).

Tabelle 35: Ursachenbegründung bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Sport (eigene Darstellung)

<i>Internale Begründung</i>	<i>Fälle</i>	<i>Externale Begründung</i>	<i>Fälle</i>
<i>(Momentane) Anstrengung/Fehlerzuschreibung</i>	11	<i>(Momentane) Anstrengung/Fähigkeit der Mitspielenden</i>	4
<i>Psychische/physische Verfassung</i>	1	<i>Wettkampfbedingungen</i>	4
<i>Materialien (I)</i>	1	<i>Anstrengung/Fähigkeit der Wettstreitenden</i>	4
<i>Unterstützung anderer (I)</i>		<i>Fehlende Information der Trainer (I)</i>	2

Unzufriedenstellende Leistungsergebnisse werden auf eigene Fehler/mangelnde momentane Anstrengung zurückgeführt. Einige schreiben sich selbst die Schuld für Fehler zu (m_Willy), die zum Rückstand des Teams führen und den Wunsch nach weniger Verantwortung auslösen (m_Jamile⁵⁵). Genannte Fehler umfassen zudem Ballverluste (m_Dalva), das Vergessen der Rollwende beim Schwimmen (e_Josef) oder das Nichterreichen der eigenen Leistung: „Naja, weil ich halt, ähm, nicht besonders schnell war oder irgendwas falsch gemacht habe. Ja, da bin ich nicht so zufrieden mit mir“ (e_Elisabeth, Pos. 107-108). Auch Unaufmerksamkeit etwa durch mangelndes Zuhören (m_Louisa) oder das Vergessen von Elementen (e_Renate, e_Josef) werden als Ursache genannt. Ein weiterer Faktor betrifft Regelverstöße in der Sportart Schwimmen beim Startsprung (e_Hans, e_Paula). Darüber hinaus spielt die manchmal als belastend empfundene körperliche Verfassung, beispielsweise Kopfschmerzen, eine Rolle (e_Hans). Unpassende Materialien und das beispielsweise dadurch verursachte Verrutschen der Schwimmbrille (e_Hans) werden ergänzt. Während dies als external bedingt interpretiert werden könnte, wird es aufgrund der eigenständigen Anpassung der Brille als persönliche Verantwortung gewertet. Zudem hemmt die Rücksichtnahme auf langsamere Mitlaufende (e_July) die individuelle Leistung (e_July).

Diese Begründungen werden durch externale Faktoren ergänzt. Ein zentraler Aspekt ist die mangelnde Anstrengung der Mitspielenden, ein Punkt, der ausschließlich in Mannschaftssportarten genannt wird. Unzureichende Konzentration und mangelndes Zusammenspiel werden dabei als Hauptursachen wahrgenommen. Im Faustball sind einige Mitspielende während des Spiels abgelenkt, etwa durch Fingernägel kauen (m_Dalva), was zu einer schwächeren Teamleistung führt (m_Jamile, m_Willy, m_Dalva). Auch im Basketball wird kritisiert, dass einzelne nicht ausreichend verteidigen, wodurch die Belastung für andere steigt (m_Vero). Neben der Teamleistung spielen auch Wettkampfbedingungen

⁵⁵ „[...] weil man dann auch daran liegt, dass es einfach, wir jetzt hinten liegen. Und dann gibt man sich schon ein bisschen Schuldgefühle, dass es jetzt an mir lag, dass wir jetzt nicht ganz so gut sind. Und da will man dann eigentlich sich auch immer / da wünsche ich mir manchmal auch so einfach: „Könnt ihr jetzt einfach alle Bälle drannehmen, ich will keinen mehr haben“. „Weil ich es so verkacke. Aber in letzter Zeit mache ich keine Angaben mehr. Ich bin jetzt immer in der Abwehr“ (m_Jamile, Pos. 292-299).

eine wichtige Rolle. Erschöpfung durch mehrere Wettkampfläufe bei heißer Luft in der Schwimmhalle, was bereits unter den internalen Aspekten angeführt wurde (e_Hans), wird als Ursache genannt. Ergänzt werden dazu die falsche Positionierung des Startblocks (e_Josef) sowie andere Bedingungen im Vergleich zum Training (e_Yara). Die Überlegenheit der Gegnerinnen und Gegner bezogen auf das Gewicht beim Ringen (e_Hilla), grundlegendes höheres Leistungsniveau beim Tennis⁵⁶ oder die Körpergröße der Gegner im Basketball (m_Alexander) werden als Aspekte genannt. Zudem erkennen gegnerische Teams gezielt die Schwächen der eigenen Mannschaft und nutzen diese aus, was zu unzufriedenstellenden Ergebnissen beiträgt (m_Jamile). Hinzu kommen Fehler oder unzureichende Informationen durch Trainerinnen oder Trainer, die zu falschen Übungsausführungen oder verspäteten Anweisungen führten (e_Elisabeth, e_Lukas).

Gefühl

Das Gefühl, ausgelöst durch das unzufriedenstellende Leistungsergebnis, wird in 4 Fällen *positiv* und in 18 *negativ* beschrieben. M_Pedro äußert sich hierzu nicht. Beide Subkategorien werden in Tabelle 36 veranschaulicht und nachfolgend beschrieben.

Tabelle 36: Positive und negative Gefühle bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Sport (eigene Darstellung)

<i>Negativ</i>	<i>Fälle</i>	<i>Positiv</i>	<i>Fälle</i>
<i>Traurig (I)</i>	6	<i>Freuen (I)</i>	2
<i>Ärgerlich (I)</i>	5	<i>Relativierung (wegen Teamunterstützung) (I)</i>	1
<i>Unzufrieden/Mies (I)</i>	4	<i>Stolz (I)</i>	1
<i>Unwohl/Blöd (I)</i>	3		
<i>Sauer/Wütend (I)</i>	3		
<i>Enttäuscht (I)</i>	2		
<i>Anders als beim Gewinnen (I)</i>	1		
<i>Niedergeschlagen (I)</i>	1		
<i>Geschockt (I)</i>	1		

Überwiegend beschreiben die Interviewten, dass sie sich durch das unzufriedenstellende Leistungsergebnis traurig fühlen (e_Paula, e_Irmgard, e_Julia), ärgerlich (e_Lukas, e_Josef, e_Lukas) und bezogen auf gemachte Fehler unzufrieden sind (e_Elisabeth, m_Jamile, m_Dalva) beziehungsweise sich mies fühlen (e_Julia). Zudem werden Gefühle wie sich unwohl und blöd fühlen genannt (m_Dalva, e_Hans), konkretisiert durch „Dann grummelt es in meinem Bauch und dann mhm fühlt sich mein Bauch so richtig komisch“ (m_Louisa, Pos. 94-95). Ferner

⁵⁶ „[...] der war halt gut. Der spielt / der trainiert dreimal, nein viermal die Woche. Der war irgendwie jünger eingeteilt, schnell / und die hab ich dann nicht gekriegt und dann irgendwie verloren. Dann hätte ich mir lieber einen schlechteren Spieler gewünscht. Das war der Beste aus der Mannschaft“ (e_Yara, Pos. 191-195).

führen Befragte die Gefühle wütend und sauer sein (e_July, e_Irmgard) an. Unzufriedenstellende Leistungsergebnisse lösen zudem Enttäuschung aus (e_Elisa-beth, e_Hilla). Es wird eine Abgrenzung zum Gewinnen vorgenommen: „Viel anders, als wenn man gewinnen würde“ (e_Hilla, Pos. 113). Sich niedergeschlagen (e_Yara⁵⁷) und geschockt fühlen (e_Hans) werden ergänzt.

Auch werden positive Gefühle, wie sich freuen (m_Willy, m_Vero) und stolz sein geäußert: „Also dafür, dass ich das noch nie gemacht habe, war ich stolz, weil ich wurde vorletzter Platz. Aber ich habe es halt zum ersten Mal gemacht“ (e_Irmgard, Pos. 173-175). Durch Teamleistung, wobei die eigene Leistung nicht zu stark ins Gewicht fällt, werden negative Gefühle relativiert (e_Renate).

Reaktion

Die Kategorie *Reaktion* umfasst das Verhalten, also die Art und Weise, eines Menschen auf ein unzufriedenstellendes Leistungsergebnis zu reagieren. Hierzu liegen bei 16 Befragten Äußerungen vor; die Kategorie *Reaktion* setzt sich aus den in Tabelle 37 angeführten Subkategorien zusammen.

Tabelle 37: Reaktion in/auf unzufriedenstellendes Ergebnis – Sport (eigene Darstellung)

<i>Reaktion</i>	<i>Fälle</i>
<i>Positive Stimmung</i>	12
<i>Eigene Verarbeitung (I)</i>	4
<i>Gespräche führen</i>	4
<i>Gleichgültig (wegen Begründung) (I)</i>	2
<i>Training</i>	1

Die genannten und beschriebenen Reaktionen auf unzufriedenstellende Ergebnisse sind vielfältig. Gleichwohl reagieren einige der Befragten positiv gestimmt. Sie empfinden Freude daran, „einfach spielen“ (m_Willy, Pos. 197) zu dürfen, und betonen, dass der Spaß im Vordergrund stehe (e_Yara). Ein solches Ergebnis falle nicht stark ins Gewicht, da es dazu gehöre (e_Renate). Durch weitere Teilnahmen kann ein solches unzufriedenstellendes Ereignis in gewisser Weise ausgeglichen werden (e_Hans) und bietet die Möglichkeit zur Verbesserung in zukünftigen Leistungssituationen (m_Dalva, e_Josef, e_Lukas, m_Pedro). Auch können Gedanken an bereits positiv erlebte Ergebnisse unterstützend sein: „Ähm, dann denke ich immer an gute Sachen, wo ich Ball/ Bälle getroffen hab. Und was mir auch in der Schule vielleicht gut gelungen ist. Dann hilft mir das“ (m_Antonia, Pos. 102-104). Andere bewältigen unzufriedenstellende Ergebnisse, indem sie sich in ihre eigenen Gedanken zurückziehen, anstatt aktiv darüber zu

⁵⁷ „ziemlich niedergeschlagen. Vor allem, weil ich ja, ich hab die meisten Spiele, hab ich ganz knapp nur verloren. Und dann im letzten Satz bin ich irgendwie runtergegangen. Hab ich meistens 0: 40, so“ (e_Yara, Pos. 197-199).

sprechen (e_Irmgard, e_Paula, m_Alexander) oder versuchen das Ereignis zu verdrängen.⁵⁸ Die Bedeutung von Gesprächen mit Bezugspersonen wie Geschwistern (m_Pedro), Jugendsozialarbeiterin (e_July), Eltern (e_Yara) oder der Trainerin beziehungsweise dem Trainer wird genannt (m_Dalva). Insbesondere durch letztere wird konstruktive Kritik angenommen und zur Verbesserung der eigenen Leistung genutzt. Auch Frustration äußert sich, und zwar in Form von Schimpfen gegenüber Teammitgliedern (m_Dalva). Andere Befragte zeigen eine gleichgültige Haltung, sofern sie Gründe für das Ergebnis nachvollziehen können (e_Hans) beziehungsweise diese als unzutreffend empfinden⁵⁹. Schließlich wird ein unzufriedenstellendes Ergebnis auch als Anlass zur Leistungssteigerung durch Technik- und Krafttraining betrachtet (e_Julia).

Nachhaltiger Eindruck

Ob das Leistungsergebnis in Erinnerung bleibt, umfasst die Kategorie *Nachhaltiger Eindruck*. Hierbei liegen Antworten in 9 Fällen vor. 2 davon denken nicht daran zurück (e_Elisabeth, e_Josef); in 10 Gesprächen kommt das Thema nicht auf. Die *Ja* Kategorien werden in Tabelle 38 angeführt und nachfolgend beschrieben.

Tabelle 38: Nachhaltiger Eindruck beim unzufriedenstellenden Ergebnis – Sport (eigene Darstellung)

<i>Nachhaltiger Eindruck</i>	Fälle
<i>Wettkampf/Training</i>	3
<i>Zukunftsgedanken</i>	3
<i>Eigene Reflexion</i>	2

An unzufriedenstellende Ergebnisse wird sich im Training erinnert, entsprechende Fehler werden analysiert. So werden spezifische Spielsituationen bewusst nachgestellt, um diese zu trainieren,⁶⁰ und Feedback von Trainerinnen und Trainern zur Leistungsverbesserung genutzt (e_Julia). Auch im Wettkampf wird an frühere Ergebnisse zurückgedacht, wie einen Fehlstart aufgrund von unpassenden Startblöcken beim Schwimmen (e_Josef). Weiter wird geäußert, dass sich zwar an die vergangenen Ergebnisse erinnert wird, der Fokus aber auf positive

⁵⁸ „Ähm einfach, also ich schaff es einfach nicht. Ich versuche ich es ganz lange runterzudrücken und es geht nicht, aber irgendwann geht es dann schon weg, wenn es lange her ist. [...] Was ich, dass ich versuch das ich dann etwas ganz viel zu schlucken und ähm. Dass es dann halt runter geht, versuch ich“ (m_Louisa, Pos. 97-102).

⁵⁹ „Ähm, ich war schon ein bisschen traurig, aber alle meine Trainer haben gesagt, sie haben nichts gesehen und meine Trainerin namens <Name der Trainerin> stand genau neben mir am Becken und hat mich angefeuert, aber sie hat nichts gesehen. [Eine falsche Disqualifikation war es], denke ich auch. Also, dann mache ich es halt beim nächsten Mal besser“ (e_Paula, Pos. 137-143).

⁶⁰ „Ja, wenn wir dann vor allem beim nächsten Training sind, da habe ich, weil wir haben ja auch schon mal mit den Großen. Da haben die Großen auf uns vier Bälle geworfen, da habe ich auch zu denen gesagt, die war schon 18, die soll ein bisschen so den Ball so werfen wie ich ihn damals nicht bekommen habe, dass ich das ein bisschen übe“ (m_Dalva, Pos. 209-213).

Zukunftsgedanken gerichtet sei: „Manchmal, also nicht oft, weil ich an das Gute denke, was mir gut gelungen ist“ (m_Antonia, Pos. 136-137, e_Irmgard, e_Josef). Durch diese Rückbesinnung gelingt es, die negativen Auswirkungen einer Niederlage abzumildern und die Motivation für zukünftige Herausforderungen aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus erweitern Gespräche mit Bezugspersonen die Perspektive auf persönliche Entwicklungsmöglichkeiten.⁶¹ Auch individuelle Reflexionen über vergangene Wettkämpfe helfen dabei, Verbesserungspotenziale zu erkennen „Dann denke ich an alle Kämpfe nach, auch bei dem, wo ich verloren habe, und dann denke ich auch nach, was ich falsch gemacht habe und was nicht“ (e_Hilla, Pos. 78-79).

Profit

Profit aus unzufriedenstellenden Leistungen bezieht sich auf die Fähigkeit, aus den Ergebnissen oder Fehlern wertvolle Erkenntnisse und Lernerfahrungen zu ziehen (Anlehnung an Voll, 2020). Bei 13 Fällen liegen Kodierungen vor, 12 äußern sich positiv, einmal, dass daraus kein Nutzen gezogen werden kann, denn, „wenn du auf den letzten Platz kommst, ist das halt eine Niederlage, aber dagegen kannst du ja nichts tun“ (e_Paula, Pos. 173-174). Es wird sich nachfolgend auf die positiven Kategorien, differenziert durch *Daraus lernen* (12 Fälle) und *Leidenschaftliche Ausübung (I)* (ein Fall), bezogen.

Sportlerinnen und Sportler sehen Niederlagen als Gelegenheit, wertvolle Erfahrungen zu sammeln und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Teilnehmende betonen, dass sie aus Niederlagen lernen, indem sie Schwächen erkennen und gezielt daran arbeiten, um diese künftig zu vermeiden (m_Jamile, e_Elisabeth, e_Hans). Dabei betont e_Hilla die leidenschaftliche Ausübung. Aus dem Verlieren und entsprechenden Situationen wird gelernt: „Na mit Herz ringen“ (e_Hilla, Pos. 124). Unzufriedenstellende Ergebnisse dienen auch der Optimierung der Technik oder Strategie. So beschreibt e_Yara, dass ein wiederholter Fehler, wie ein überhasteter Schlag im Tennis, dazu führt, dass sie künftig bewusster spielt.⁶² Ähnlich schildert m_Alexander, dass das Erkennen gegnerischer Techniken hilft, neue Strategien zu entwickeln und sich besser auf Wiederholungen vorzubereiten.⁶³ Auch der Austausch mit anderen, insbesondere der Trainerin beziehungsweise dem Trainer, spielt eine entscheidende Rolle bei der Weiterentwicklung der Leistung (e_Lukas).

⁶¹ „Ich ärgere mich dann so richtig und frage meinen Papa, was könnte ich dann noch besser machen und der muss er hat / , sagt er mir meistens: ‚Du musst mehr versuchen, nicht nur rumzustehen‘“ (e_Lukas, Pos. 128-130).

⁶² „Ja dann, wenn ich einen solchen Fehler mache, wie zum Beispiel „aus“, dann, ähm, dann weiß ich, dass ich das nächste Mal zum Beispiel nicht so stark draufhauen darf. [...] Ja, eigentlich [ist es] schon [gut]. Aber wenn der öfter halt passiert, dann nervt es eigentlich schon. [...] Wenn dann oft derselbe Fehler passiert“ (e_Yara, Pos. 211-218).

⁶³ „Ja, das kann man auf alle Fälle daraus lernen. Nämlich, wenn ((unv. 11:48 Min)) dann machen wir eine andere Technik einfach. Aber meistens, wenn ich gegen ein anderes Spiel mit

Tipp

18 Befragte berichten über Tipps, die sie anderen Personen bei unzufriedenstellenden Ergebnissen geben. E_Paula äußert auf die entsprechende Frage: „Ähm, eigentlich nicht“ (e_Paula, Pos. 149). In Tabelle 39 werden genannte Subkategorien aufgeführt und nachfolgend beschrieben.

Tabelle 39: Tipp bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Sport (eigene Darstellung)

<i>Tipp</i>	<i>Fälle</i>
<i>Akzeptanz von Rückschlägen und Zuversicht</i>	11
<i>Vorbereitung</i>	4
<i>Spaß im Fokus</i>	3
<i>Zusammenhalt</i>	3
<i>Ruhe bewahren</i>	3
<i>Individueller Fokus (I)</i>	1

Die Kinder geben den Tipp, Rückschläge im Sport mit einer positiven und zukunftsorientierten Haltung zu bewältigen. Ein zentraler Ansatz ist die Ermutigung, weiterzumachen und an Verbesserungen zu glauben (m_Willy, m_Jamile⁶⁴). Ein weiterer Tipp ist die Normalisierung von Fehlern und Niederlagen. Fehlertoleranz gehört ebenso dazu, denn insbesondere am Anfang sind Fehler normal: „Jeder macht mal Fehler“ (m_Antonia, Pos. 115), „Alles gut und jeder kann mal verlieren“ (e_Julia, Pos. 117) und „Das ist ja nur ein Spiel“ (m_Alexander, Pos. 161). Auch wird geraten, negative Gefühle wie sauer sein nicht zuzulassen (e_July), denn Rückschläge können durch weitere Wettkampfteilnahmen wie beispielsweise beim Schwimmen relativiert und ausgeglichen werden (e_Hans), was mit der *summativen Erklärung* einhergeht. Die Aussagen der Kinder zeigen, dass eine gezielte Vorbereitung auf Wettkämpfe eine zentrale Rolle für die sportliche Leistung spielt (m_Willy, e_Julia). Neben allgemeinem Training verweisen die Kinder auf die Bedeutung von Technikverbesserung und Achtsamkeit bei der Ausführung.⁶⁵ Kommunikation und Konzentration wird Bedeutung beigemess-

Spiel spiele oder so, wo ich gegen die schon gespielt habe, dann denken die meistens, die machen die gleiche Technik“ (m_Alexander, Pos. 186-189).

⁶⁴ „Nicht aufgeben und es kann einfach mal der Wurm drin sein, aber dann darf man halt echt nicht die Nerven verlieren und muss sich halt wieder drauf konzentrieren und dann klappt das schon. Und wenn es einmal geklappt hat, dann klappt es auch beim zweiten Mal. Und dann trotzdem weitermachen. Es muss nicht immer alles gut laufen, es kann ja auch mal was schlecht sein und man muss ja auch nicht immer der Beste sein, sondern man kann ja auch einfach mal verlieren“ (m_Jamile, Pos. 310-315).

⁶⁵ „Und dass, wenn sie zum Beispiel aus geht, dass ich, wie gesagt, draufhauen soll, und beim Aufschlag, wenn ich irgendwie schief hochwerfen, dass sie den dann auch einfach wieder auffallen / aufdatzen lassen können, dann wieder nehmen und wieder hochwerfen. Dass der Ball halt dann gerade hochgeht. Denn meistens, wenn der Ball dann ähm entweder zu weit nach hinten also wird nach hinten oder zu weit nach vorne oder zur Seite halt geht und du schlägst drauf, dann geht er meistens entweder ins Netz. Wenn er nach vorne, geht er meistens ins Netz.“

sen, denn es sei beispielsweise wichtig, den Ball gezielt zu spielen und den Mitspielern durch Blickkontakt oder Körpersprache zu signalisieren, wohin der Ball geworfen wird (m_Louisa). Ferner wird der Tipp gegeben, dass der Spaß im Fokus stehen sollte, wobei die eigene Leistung und Freude am Tun wichtiger sind als das Ergebnis (e_Elisabeth, e_Yara). Ergänzt wird, Ruhe vor, während und auch nach der Bewährungssituation zu bewahren. Dies gelingt durch erneutes Durchgehen der Übungen vor dem Wettkampf und während dessen eine ruhige Ausführung zu wahren, um Angst und Hektik zu reduzieren (e_Hilla). In Wettkampfpausen ist Ablenkung durch beispielsweise etwas Spielen hilfreich (e_Lukas). Im Anschluss an ein unzufriedenstellendes Ergebnis wird auch das bewusste Zurücknehmen angesprochen; nach einem Rückschlag sollte Ruhe bewahrt und klare Gedanken gefasst werden.⁶⁶ Besonders in Mannschaftssportarten ist Zusammenhalt essenziell. Gegenseitige Unterstützung und Motivation innerhalb des Teams werden angeraten und helfen dabei, Niederlagen besser zu verarbeiten (m_Antonia, m_Willy, m_Pedro). Auch der letzte Tipp ist von Bedeutung. Statt sich ausschließlich auf Platzierungen zu konzentrieren, sollte der Fokus auf individueller Verbesserung liegen. Rückschläge können als Lerngelegenheit genutzt werden, um gezielt an Schwächen zu arbeiten. E_Irmgard erwähnt, dass sie anfangs mehr auf ihre Platzierungen geachtet hat, was zu Enttäuschungen führte. Mit der Zeit erkannte sie jedoch, dass der Fortschritt wichtiger ist, wodurch sie weniger enttäuscht sei und ihre Leistungen sich sogar verbessert haben.

Summative Erklärung

2 Sportlerinnen und Sportler in Einzelsportarten, betrachten unzufriedenstellende Ergebnisse oder weniger erfolgreiche Leistungen in einem größeren Kontext, wodurch die Bedeutung des einzelnen Ergebnisses relativiert wird. Diese werden als Teil eines größeren Ganzen wahrgenommen⁶⁷. Auch e_Renate⁶⁸ stellt fest, dass sie in Mannschaftswettkämpfen oft auf das Team zählen kann, um individuelle Schwächen auszugleichen.

Und wenn er hinten ist, dann triffst du ihn entweder so oder ähm oder er geht eben auch ins Netz. Und an der Seite, wenn du ihn so doof erwischst, dann ist es meistens auch am Schläger“ (e_Yara, Pos. 224-233).

⁶⁶ „Einfach man geht dann hoch, also oder zur Seite in die Kabine rein, und tut jetzt nicht so halt rumtun ‚ach bin ich schlecht‘. Zum Beispiel halt, wenn man sich dann ganz mal ärgern will, dann sagt man halt: ‚Ich habe schlecht gespielt. Du hättest es zwar besser machen können, aber ich hab auch viel besser machen können“ (m_Pedro, Pos. 148-152).

⁶⁷ „[...] und das war dann aber weiter nicht so schlimm, weil, ja, weil ich ja auch noch in anderen Läufen was rausholen kann und ja, das war dann auch weiter nicht so schlimm“ (e_Hans, Pos. 128-130).

⁶⁸ „Taurig, aber es ist so, dass ich immer Mannschaftswettkämpfe gemacht habe und dass die anderen das dann immer so ein bisschen ausgeglichen haben“ (e_Renate, Pos. 115-116).

Wettkampf/sozialer Konflikt

Es kann Wettkampfangst durch den sozialen Kontext und die Konkurrenzsituation aufkommen, was aber nur in einem Fall vorliegt. E_Renate beschreibt, dass sie bei bestimmten Wettkämpfen zögert, teilzunehmen, insbesondere wenn sie gegen Sportlerinnen aus ihrem Verein antreten muss.⁶⁹ Die Angst entsteht zudem durch die Vorstellung, Fehler zu machen, was in einem Umfeld mit erfahrenen und älteren Mitstreitern als peinlich empfunden wird. Dieser Druck verstärkt sich, wenn sie sich den Leistungen der anderen gegenüber unsicher fühlt.⁷⁰

Erfolg trotz Niederlage

Ein unzufriedenstellendes Ergebnis, festgemacht an objektiven Messwerten wie Platzierung, kann in bestimmten Situationen dennoch als zufriedenstellend eingeordnet werden und liegt in 5 Fällen vor. So wird ein Spiel mit einem Ergebnis von 6:12 als positiv wahrgenommen, wenn die Leistung gegen eine starke Mannschaft überzeugte (m_Jamile, m_Pedro). Auch bei weniger erfolgreichen Platzierungen, wie einem vorletzten Platz, kann Stolz über die eigene Leistung aufkommen, insbesondere wenn es der erste Wettkampf ist.⁷¹ In Freundschaftsspielen, wie etwa bei Grundturnieren, wird das Ergebnis weniger wichtig, da der Spaß und das Miteinander im Vordergrund stehen (m_Willy). Selbst gegen deutlich stärkere Gegner kann das Streben nach einem Sieg motivierend sein, auch wenn ein Gewinn unwahrscheinlich erscheint (m_Dalva, e_Irmgard).

Relevanz der Leistungsart

Die Relevanz der Sportart zeigt sich in einem Fall darin, dass bei einem Turnier die Möglichkeit besteht, etwas zu gewinnen, denn „bei einem Turnier, da kann man auch was gewinnen. Und beim Freundschaftsspiel ist einfach eigentlich nur so zum Spielen einfach“ (m_Vero, Pos. 149-150), was eine stärkere Motivation und Zielorientierung mit sich bringt. Im Gegensatz dazu wird ein Freundschaftsspiel oft eher als Gelegenheit zum Spielen und für den Spaß wahrgenommen, ohne den gleichen Wettbewerbsgedanken.

⁶⁹ „Es gibt einzelne Wettkämpfe, aber die traue ich mich nicht, weil das ist immer so, da muss man gegen jemanden ankämpfen, der eigentlich in deinem Verein ist und das ist halt blöd“ (e_Renate, Pos. 119-121).

⁷⁰ „Weil halt im Sport sind halt viel mehr Leute. Und wenn man dann halt was falsch gemacht hat, das ist dann schon ein bisschen peinlich. Und es sind vor allem auch Leute, die halt älter als ich sind und die dann das halt richtig gemacht haben und ich halt falsch. Und da habe ich halt auch immer ein bisschen Angst vor denen, wenn die dann so kommen, ja“ (e_Renate, Pos. 246-250).

⁷¹ „Also dafür, dass ich das noch nie gemacht habe, war ich stolz, weil ich wurde vorletzter Platz. Aber ich habe es halt zum ersten Mal gemacht“ (e_Irmgard, Pos. 173-175).

4.1.3.3 Leistungsrelevanz im interessengeleiteten außerschulischen Setting

Die Ordnungskategorie *Leistungsrelevanz* umfasst die individuelle Bedeutung interessengeleiteter außerschulischer Leistung für eine Person. Dies umfasst die Frage „Wie wichtig ist es dir, dass du [in dem Sport] gut bist?“ des Interviewleitfadens (vgl. 3.3.1.1 und Anhang A). Die Leistungsrelevanz wird in allen Interviews thematisiert, davon geben 9 an, sportliche Leistung sei ihnen (sehr) *Wichtig*; 10 Personen antworten im Sinne von *Gleichgültig* (m_Dalva, e_Paula, e_Lukas, m_Alexander). Die Kategorie *Nicht wichtig* enthält keine Kodierungen und wird hier vernachlässigt. Nachfolgend werden die Aussagen hinsichtlich der zwei Subkategorien dargestellt.

Tabelle 40: Leistungsrelevanz – Sport(eigene Darstellung)

<i>Wichtig</i>	Fälle	<i>Gleichgültig</i>	Fälle
<i>Leistungsentwicklung (I)</i>	5	<i>Teamgeist (I)</i>	6
<i>Keine Begründung</i>	3	<i>Leistungsgedanke</i>	2
<i>Vorbilder (I)</i>	1	<i>Spaß (I)</i>	2
<i>Sportliche Bedeutung (I)</i>	1		

Bei 3 Befragten fehlt für die Kategorie *wichtig* eine Begründung. Sie äußerten ausschließlich „Sehr wichtig“ (m_Pedro, Pos. 205, m_Louisa, e_Lukas). Im Sport gut zu sein beruht auf der *Leistungsentwicklung (I)*, die sowohl die Leistungsverbesserung (e_Yara⁷², m_Antonia, e_Irmgard), als auch das Setzen und Erreichen von Zielen wie einer Platzierung unter die ersten drei Ränge (e_Julia) oder den Gewinn von Medaillen (e_Hilla), umfasst. Zudem wird die Leistungsrelevanz mit der sportlichen Leistung anderer Personen begründet, wobei deren Leistung zur Nachahmung inspiriert. Dabei möchte e_Julia gleichgute Plätze wie ihr Bruder erhalten. Zusätzlich wird die sportliche Leistung als bedeutsam betrachtet, da körperliche Aktivität als wohltuend empfunden wird⁷³.

Gleichgültig meint, dass die Befragten die Leistung weder als wichtig noch unwichtig bewerten. Als zentrale Begründung wird die Priorisierung des Teamgedankens genannt, wonach das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Mannschaft wichtiger sei als die individuelle Leistung (m_Jamile⁷⁴, m_Willy, m_Dalva,

⁷² „Also eigentlich ist es wichtig, dass ich immer besser werde. Eigentlich in allen Sportarten, die ich mache. So, dann ähm, wenn ich, was ich noch nicht kann, dass ich es irgendwann kann und dann auch besser werde“ (e_Yara, Pos. 248-251).

⁷³ „Naja, es geht mir vor allem auch besser, wenn ich im Wasser bin und ähm ja. Es ist schön kühl darin, macht auch einfach Spaß und darin bin ich auch ziemlich gut“ (e_Paula, Pos. 259-261).

⁷⁴ „Gar nicht mal so wichtig, hauptsächlich ist es bei mir so, dass halt das Team auch zusammenhält. Und dass wir das zusammen machen und nicht alleine. Weil in einer Mannschaft, da gab es einen, der hat halt richtig gut Angaben gemacht, der hat schon Ego gespielt. Also ganz alleine hat er gleich die Bälle alle wieder rübergehauen. Das ist halt kein Spiel, das ist also, das ist nicht schön spielen. Ja, und das, das will ich halt auch nicht, dass das passiert. Und ja, mir ist das eigentlich die Hauptsache, dass wir das Beste geben und wenn wir nicht, wenn wir halt

m_Alexander). Genannt wird ebenso, dass die Leistungsrelevanz eher mittelwichtig ist, weil andere Teilnehmende auch gewinnen möchten (e_Josef). Ebenso wird formuliert, dass die Wahrnehmung von Leistung als ungerecht empfunden werden kann, wenn gute Personen vor weniger leistungsfähigen Athleten auftreten, da letztere möglicherweise unbeeinflussbare Faktoren für ihre geringere Leistung haben (E_Renate). Ferner wird der grundlegende Leistungsgedanke genannt, wobei die Aussagen der Befragten sich an der Teilnahme an einer Bewährungssituation orientiert: „Man muss nicht immer gewinnen, ich bin halt froh, wenn ich dabei war“ (e_July, Pos. 176, m_Vero). Abschließend wird der Spaß erwähnt, der im Fokus allen außerschulischen Sports für Kinder dieses Alters steht.⁷⁵

4.1.4 Vergleich der Settings

Zur Beantwortung der Teilfrage 3 (vgl. 2.7) werden im Folgenden aufbauend auf der kategorienbasierten Analyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem schulischen und interessen geleiteten außerschulischen Setting herausgearbeitet. Der Vergleich erfolgt unter Berücksichtigung der Ordnungskategorien *Zufriedenstellendes Ergebnis* (vgl. 4.1.4.1) und *Unzufriedenstellendes Ergebnis* (vgl. 4.1.4.2). Dazu werden eingangs Auffälligkeiten einer Kategorie knapp beschrieben und – wo gewinnbringend – entsprechende Subkategorien tabellarisch gegenübergestellt. Ziel ist nicht, vorangegangene Kapitel zu wiederholen, sondern die Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen. Die Inhalte der Kategorien werden entsprechend zusammengefasst und objektiv dargestellt. Auf direkte Zitate wird überwiegend verzichtet, da die Kategorien allgemein angeführt werden. Ein Vergleich hinsichtlich der deduktiven oder induktiven Kategorienentwicklung wird nicht vorgenommen, da dies nicht der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich ist. Im Mittelpunkt steht vielmehr eine inhaltliche Gegenüberstellung, bei der nicht das Kind, sondern die thematischen Schwerpunkte im Fokus stehen.

4.1.4.1 Zufriedenstellendes Leistungsergebnis im interessen geleiteten außerschulischen und schulischen Setting

Im Folgenden steht das zufriedenstellende Leistungsergebnis im Mittelpunkt der Betrachtung. Dazu werden die Subkategorien *Situationsbeschreibung* und *Definition Erfolg*, *Ansprüche an sich selbst*, *Begründung*, *Gefühl*, *Reaktion* sowie *Nachhaltiger Eindruck* in beiden Settings angeführt. Ergänzt werden die Kategorien *Sozialer*

nicht so gut waren, dann war es nicht so gut. Und das ist halt dann so und das können wir ja nicht mehr ändern. Und da wird sich dann auch nicht reingesteigert. Ich habe schon genug Medaillen“ (m_Jamile, Pos. 366-376).

⁷⁵ „Mir ist es schon wichtig, aber auch nicht so richtig wichtig, weil mir muss es ja auch Spaß machen und wenn es mir keinen Spaß macht, dann ist es auch blöd“ (e_Hans, Pos. 174-176, e_Elisabeth).

Vergleich (I) und Fachliche Differenzierung (I) im schulischen Setting. Diese werden in Abbildung 12 gegenübergestellt.

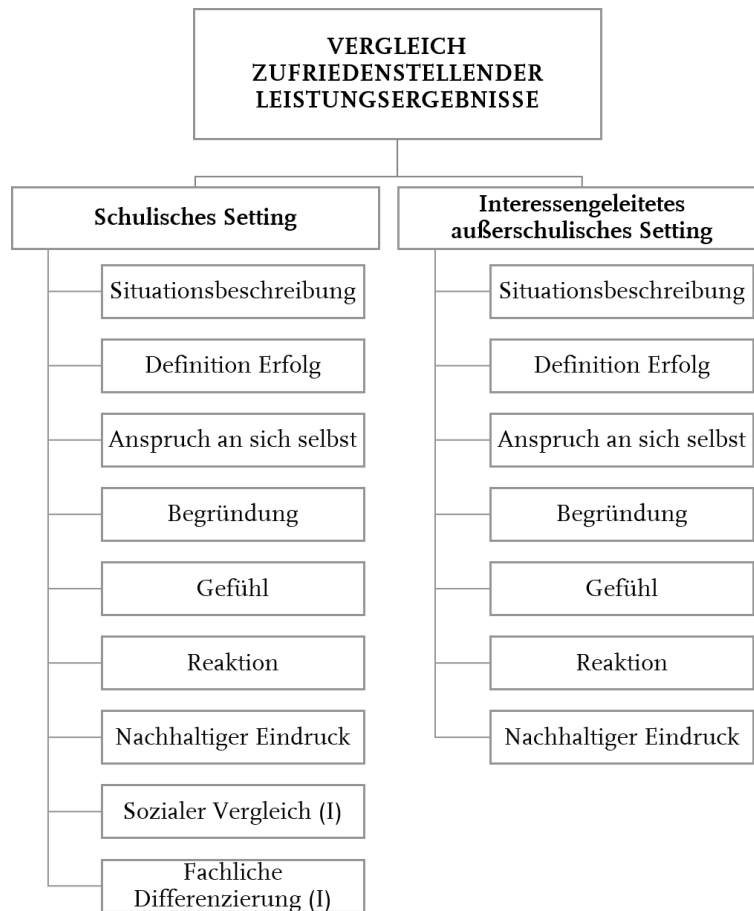


Abbildung 12: Zufriedenstellende Leistungsergebnisse im schulischen und interessengeleiteten außerschulischen Setting (eigene Darstellung)

Situationsbeschreibung

Die als Gesprächsgrundlage dienende Situationsbeschreibung wird in Tabelle 41 dargestellt. In der linken Spalte ist mit 10 Fällen das schulische Setting, in der rechten mit 19 das sportliche Setting aufgeführt. Worauf dieser Unterschied zurückgeführt werden kann, wird unter 5.1.4 diskutiert.

Tabelle 41: Vergleich – Zufriedenstellende Situationsbeschreibung (eigene Darstellung)

<i>Situationsbeschreibung – Schule</i>	<i>Fälle</i>	<i>Situationsbeschreibung – Sport</i>	<i>Fälle</i>
<i>Note</i>	7	<i>Platzierung/Gewinnen</i>	11
<i>(Fehlerfreies) Bearbeiten</i>	5	<i>Erbringen guter Leistung (I)</i>	8
<i>Klassenbeste(r)</i>	3	<i>Leistungsverbesserung</i>	7
<i>Leistungsverbesserung</i>	2	<i>Individuelle Anerkennung trotz Verlieren (I)</i>	1
<i>Unbenoteter Bereich</i>	1	<i>Angstüberwindung bei neuen Elementen (I)</i>	1
		<i>Aufgabenübernahme durch verändertes Mannschaftsgefüge (I)</i>	1

Gemeinsamkeiten liegen in der Beschreibung von Maßzahlen vor, und zwar im schulischen Setting in Form von Noten, im Sport in Form von Platzierungen beziehungsweise durch das Gewinnen eines Wettkampfs/Turniers. Letzteres kann im schulischen Setting mit Klassenbeste beziehungsweise Klassenbester verglichen werden. Hier wird das fehlerfreie Bearbeiten von Aufgaben und der Erhalt von Zeugnisnoten ergänzt. Dies umfasst das Konglomerat mehrerer Noten in einem Fach, was im sportlichen Setting nicht angesprochen wird. Gemein ist beiden Settings die individuelle Leistungsverbesserung, wobei dies die Leistungssteigerung zu vorherigen Zeitpunkten beziehungsweise Bewährungssituationen umfasst. Ein zentraler Unterschied besteht jedoch darin, dass sportliche Leistungen nicht nur anhand eines objektiven Ergebnisses (Platzierung oder Punktzahl), sondern auch durch subjektive Faktoren wie Teamgeist, Anerkennung der Leistung durch andere oder das Überwinden von Ängsten zufriedenstellend beschrieben wird. Im schulischen Bereich hingegen stehen formalisierte Bewertungssysteme im Vordergrund.

Definition Erfolg

Im schulischen Bereich liegen bei der Definition von Erfolg Kodierungen in 14 Fällen vor, im interessengeleiteten außerschulischen Bereich sind es 16 Fälle. Worauf dieser Unterschied zurückgeführt werden kann, wird unter 5.1.4 diskutiert.

Tabelle 42: Vergleich – Definition von Erfolg (eigene Darstellung)

Definition Erfolg – Schule	Fälle	Definition Erfolg – Sport	Fälle
<i>Note</i>	10	<i>Gewinnen/Platzierung</i>	12
<i>Keine Antwort</i>	2	<i>Verbesserung/Anstrengung</i>	6
<i>Unbenoteter Bereich</i>	2	<i>Pokal/Medaillen</i>	2
<i>(Fehlerfreies) Bearbeiten</i>	1	<i>Art der Ausübung (I)</i>	2
<i>Lehrkraftfeedback (I)</i>	1	<i>Wechsel in den Kader (I)</i>	1
		<i>Trainerakzeptanz (I)</i>	1

Erfolg wird in beiden Settings überwiegend an Bewertungssystemen festgemacht, im schulischen Kontext mit guten Noten, insbesondere mit einer Eins oder Zwei, im Sport neben Platzierungen mit dem Gewinnen. Ebenso werden im Sport die Leistungsverbesserung und Anstrengung angeführt, in der Schule hingegen das (fehlerfreie) Bearbeiten von Aufgaben. Übereinstimmend ist die Akzeptanz seitens der Lehrenden wie Trainerinnen und Trainer oder Lehrkräfte, wobei im schulischen Bereich von einer Rückmeldung wie „Heut hast du gut mitgemacht“ (m_Vero, Pos. 234-235), im Sport hingegen von Akzeptanz gesprochen wird. Gemein ist beiden Bereichen, dass die Lehrenden sich gegenüber der erbrachten Leistung äußern, was als Erfolg beschrieben wird.

Unterschiede zeigen sich durch individuelle Aspekte im Sport, wie das Ausüben neuer Elemente sowie eine leidenschaftliche Ausübung. Auch der Erhalt von Po-

kalen oder Medaillen wird ergänzt, sowie der Wechsel in eine nächstbessere Leistungsgruppe. Zentraler Unterschied beider Settings ist die Variabilität der Erfolgsdefinition: Während im schulischen Bereich Erfolg stärker durch formale Noten geprägt ist, existiert im Sport eine größere Spannbreite an Faktoren zur Erfolgsmessung (Ausübung neuer Elemente, Medaillenerhalt, Wechsel in eine bessere Trainingsgruppe).

Ansprüche an sich selbst

Die Erwartungshaltung der Befragten wird in Tabelle 43 dargestellt, in der linken Spalte das schulische Setting, in der rechten das sportliche. Während sich im schulischen Bereich beim Erreichen eines unzufriedenstellenden Ergebnisses trotz Anstrengung 8 Personen zur Kategorie *Unzufrieden* und 6 bei *Zufrieden* äußern, ist es im sportlichen Setting umgekehrt. Hier sind es 9 Personen bei *Zufrieden* und 4 bei *Unzufrieden*.

Tabelle 43: Vergleich – Ansprüche an sich selbst: Schlechtes Ergebnis trotz Anstrengung (eigene Darstellung)

<i>Schlechtes Ergebnis trotz Anstrengung – Schule</i>	Fälle	<i>Schlechtes Ergebnis trotz Anstrengung – Sport</i>	Fälle
<i>Unzufrieden</i>	8	<i>Zufrieden/Erfolg</i>	9
<i>Zufrieden</i>	6	<i>Unzufrieden</i>	4

In beiden Settings wird Unzufriedenheit beschrieben, die jedoch im schulischen deutlich überwiegt und mit Enttäuschung und Trauer einhergeht. Letztere Empfindungen kommen in der Schule insbesondere dann auf, wenn Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die sie sonst mühelos bewältigen, nicht erfolgreich lösen können. Im sportlichen hingegen wird Unzufriedenheit primär durch eine unerwartet schlechte Platzierung oder Leistung begründet. Allerdings scheinen negative Emotionen hier weniger stark ausgeprägt zu sein als im schulischen. Im Sport überwiegt die Zufriedenheit mit dem Leistungsergebnis, was im schulischen Setting etwas geringer ausfällt. Hier hängt die Zufriedenheit von der Note ab, wobei eine grundsätzliche Akzeptanz der eigenen Leistung besteht, solange keine stark negativen Bewertungen (z. B. Note fünf oder sechs) vorliegen. Einzelne Befragte begründen ihre Zufriedenheit durch subjektive Maßstäbe, wie etwa eine parallele Zufriedenheit im Sport oder das Gefühl, sich angestrengt zu haben. Im sportlichen Kontext hingegen zeigt sich eine differenziertere Betrachtung der Leistung. Hier steht weniger das objektive Ergebnis im Vordergrund, sondern vielmehr die persönliche Verbesserung, der Einsatz und die Anstrengung. Auch wenn ein Wettkampf nicht gewonnen wird, kann Zufriedenheit bestehen, sofern die maximale Leistung erbracht wurde. Zudem spielt die Reflexion über Fehler eine Rolle, um zukünftige Entwicklungen zu fördern. Während im schulischen Bereich die Note eine größere Rolle spielt, wird im sportlichen Bereich stärker auf individuelle Maßstäbe und persönliche Weiterentwicklung Wert gelegt.

Beim Erreichen eines zufriedenstellenden Ergebnisses bei geringer Anstrengung äußern sich im schulischen 7 Personen zur Kategorie *Zufrieden* und keine bei *Unzufrieden*; im sportlichen Bereich verhält es sich umgekehrt. Hier sind es 5 Personen bei der Kategorie *Gemischt*, 4 bei *Zufrieden*, was in Tabelle 44 aufgeführt wird.

Tabelle 44: Vergleich – Ansprüche an sich selbst: Gutes Ergebnis bei geringer Anstrengung (eigene Darstellung)

<i>Gutes Ergebnis bei geringer Anstrengung</i>	Fälle	<i>Gutes Ergebnis bei geringer Anstrengung</i>	Fälle
<i>Zufrieden</i>	7	<i>Gemischt</i>	5
<i>Unzufrieden</i>	0	<i>Zufrieden</i>	4

Beim Erreichen eines zufriedenstellenden Ergebnisses äußern Befragte im schulischen Setting eine grundlegende Zufriedenheit bei geringer Anstrengung, was im sportlichen Setting differenzierter ausfällt. Hier sind die Befragten zwar ebenso aufgrund der Platzierung zufrieden, zugleich wird thematisiert, dass nicht die eigentliche Leistung vollumfänglich gezeigt wird (e_Hans). Dies geht mit der Beschreibung *Gemischt* einher. Ebenso wird die Motivation für zukünftige Bewährungssituationen angesprochen, entscheidend ist jedoch überwiegend die Platzierung. Eine Differenzierung liegt in den Sportarten vor, während in Mannschaftssportarten der Teamerfolg als relevant angesprochen wird.

Begründung

In beiden Settings sind bezogen auf zufriedenstellende Leistungsergebnisse sowohl internale als auch externale Begründungen vorhanden. Während im schulischen Setting in 8 Fällen internale Begründungen angeführt werden, sind es im sportlichen 16, wie in Tabelle 45 dargestellt. Die externalen Begründungen werden nachfolgend beschrieben.

Tabelle 45: Vergleich – Internale Begründung beim zufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Internal – Schule</i>	Fälle	<i>Internal – Sport</i>	Fälle
<i>Eigene Fähigkeiten</i>	5	<i>Momentane eigene Anstrengung</i>	10
<i>Vorbereitung/Übung</i>	3	<i>Vorbereitung/Trainingsteilnahme</i>	7
<i>Momentane Anstrengung</i>	2	<i>Überwindung von Gefühlen (I)</i>	3
		<i>Eigene Fähigkeit</i>	0

Im schulischen Kontext werden die eigenen Fähigkeiten überwiegend als Begründung für ein zufriedenstellendes Ergebnis angeführt, während diese im sportlichen Bereich nicht erwähnt werden. Stattdessen steht hier die momentane Anstrengung während der Leistungserbringung im Vordergrund, die im schulischen Bereich nur in einem Fall erwähnt wird. Gemeinsamkeiten bestehen in der Vorbereitung auf eine Bewährungssituation, die sich aus der individuellen

häuslichen Vorbereitung, dem Üben während des Trainings sowie aufmerksamem Verfolgen des Unterrichts ergeben, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung: Während im schulischen Bereich vor allem häusliches Lernen dominiert und in nur einem Fall aufmerksames Verfolgen des Unterrichts erwähnt wird, basiert die Vorbereitung im sportlichen Bereich auf regelmäßiger Trainingsteilnahme sowie zusätzlichem Einzeltraining. Ein Mal wird auch das häusliche Training erwähnt. Zudem werden im sportlichen Setting das Überwinden von Ängsten und das Ergreifen von Mut als relevante Faktoren benannt. Diese Aspekte finden im schulischen Kontext keine Entsprechung.

Unterschiede zeigen sich in der externalen Begründung. Während in der Schule lediglich 1 kodierter Fall vorliegt, sind es im Sport 6.

Tabelle 46: Vergleich – Externale Begründung beim zufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Externale Begründung – Schule</i>	<i>Fälle</i>	<i>Externale Begründung – Sport</i>	<i>Fälle</i>
<i>Elternunterstützung (I)</i>	1	<i>Mannschaftserfolg</i>	3
		<i>Wettkampfbedingungen</i>	2
		<i>Trainereinfluss</i>	2
		<i>Mannschaftsbedingungen (I)</i>	1

Im schulischen Kontext wird die Unterstützung der Eltern für das zufriedenstellende Leistungsergebnis genannt, dagegen fällt die Begründung im sportlichen Kontext detaillierter aus. In Mannschaftssportarten wird der Erfolg häufig der gesamten Mannschaft zugeschrieben, da das gemeinsame Agieren als entscheidend betrachtet wird. Zudem werden Wettkampfbedingungen als Einflussfaktoren genannt, insbesondere die Schwächen der gegnerischen Mannschaft oder das Fehlen adäquater Gegner. Der Einfluss der Trainerin/des Trainers spielt eine Rolle, sowohl durch gezielte Unterstützung vor dem Spiel als auch durch Anweisungen während des Spiels. Schließlich wird auch der Wandel innerhalb der Mannschaft erwähnt, wobei der Austritt erfahrener Personen Verantwortung auf jüngere überträgt.

Gefühl

In beiden Settings werden von 18 Personen positive Gefühle beschrieben, und jeweils in 2 Fällen negative. Im sportlichen Bereich kann eine Person zusätzlich die Gefühle schwer einordnen, was an dieser Stelle unberücksichtigt bleibt. In Tabelle 47 sind in der linken Spalte die Gefühle im schulischen, in der rechten im sportlichen Setting angeführt.

Tabelle 47: Vergleich – Positive Gefühle beim zufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Positive Gefühle – Schule</i>	<i>Fälle</i>	<i>Positive Gefühle – Sport</i>	<i>Fälle</i>
<i>Stolz (I)</i>	7	<i>Glücklich (I)</i>	8
<i>Freuen (I)</i>	7	<i>Gut fühlen (I)</i>	7
<i>Gut fühlen (I)</i>	6	<i>Stolz (I)</i>	6
<i>Glücklich (I)</i>	4	<i>Freuen (I)</i>	4
<i>Zufrieden (I)</i>	3	<i>Zufrieden (I)</i>	4
<i>Froh (I)</i>	2	<i>Bestärkung durch Lob (I)</i>	3
<i>Es toll/gut finden (I)</i>	2	<i>Froh (I)</i>	2
<i>Aufgeregt (I)</i>	1	<i>Erleichtert (I)</i>	2
<i>Rotwerden (I)</i>	1	<i>Aufgeregt (I)</i>	1
		<i>Überrascht (I)</i>	1

In beiden Settings liegen Gemeinsamkeiten der Gefühle wie stolz, glücklich, zufrieden und froh sein vor sowie sich freuen und gut fühlen. Zugleich bestehen Unterschiede. Während im schulischen Kontext Rotwerden als physische Reaktion auf starke Emotionen erwähnt wird, wird im Sport Erleichterung als Gefühl besonders im Zusammenhang mit der Überwindung von Ängsten betont. Zudem ist im schulischen Kontext das Erreichen einer guten Note mit Aufregung verbunden, was mit einer bevorstehenden Belohnung begründet wird (e_Josef). Im Sport bestärken Aspekte wie Lob das positive Gefühl. Ein weiterer Unterschied liegt in der Erwähnung negativer Emotionen. Während im schulischen Setting die Person das Gefühl von geschockt sein beschreibt, ist es im Sport eine peinliche Erfahrung, die jedoch durch ein positives Gefühl schlussendlich aufgelöst wird.

Reaktion

Reaktionen auf ein zufriedenstellendes Leistungsergebnis werden im schulischen Setting in 14 Fällen, im Sport lediglich in 6 Fällen kodiert und unterscheiden sich in ihrem Fokus. Die Subkategorien sind Tabelle 48 zu entnehmen.

Tabelle 48: Vergleich – Reaktionen beim zufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Reaktion – Schule</i>	<i>Fälle</i>	<i>Reaktion – Sport</i>	<i>Fälle</i>
<i>Notenverkündung (I)</i>		<i>Leistungsbereitschaft (I)</i>	4
<i>Nein (I)</i>	5	<i>Wertschätzung des Ergebnisses (I)</i>	3
<i>Ja (I)</i>	5		
<i>Gemischt (I)</i>	3		
<i>Leistungsbereitschaft (I)</i>	5		
<i>Wertschätzung des Ergebnisses (I)</i>	2		

Die Aussagen der Befragten zeigen, dass ein zufriedenstellendes Ergebnis ein motivierender Faktor sein kann, um vergleichbare Leistungen erneut zu erbringen und die Leistung kontinuierlich zu steigern. Im schulischen Kontext wird zudem darauf hingewiesen, dass positive Leistungserfahrungen auch die Entwicklung in anderen Fächern begünstigen können.

Ein zufriedenstellendes Ergebnis erfährt sowohl intrinsische als auch extrinsische Wertschätzung. Während im schulischen Bereich monetäre Belohnungen eine Rolle spielen, werden Erfolge im Sport häufig durch die Vergabe von Pokalen oder Medaillen gewürdigt. Darüber hinaus zeigt sich in beiden Bereichen eine emotionale Reaktion auf den Erfolg. Im schulischen Kontext äußert sich diese in einem Lächeln, während im sportlichen Bereich das Feiern eines Sieges als Ausdruck persönlicher Freude beschrieben wird.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Bereichen liegt in der Kommunikation. Im schulischen Kontext steht die Bewertung durch Schulnoten im Mittelpunkt, wobei deren Bekanntgabe unterschiedliche Auswirkungen auf das Verhalten der Betroffenen haben kann. Die Strategien der Notenverkündung variieren von einer zurückhaltenden Mitteilung bis hin zu einer aktiven Offenlegung. Dieser Aspekt ist im sportlichen Bereich in vergleichbarer Form nicht vorhanden.

Nachhaltiger Eindruck

In beiden Settings wird sich an das zufriedenstellende Leistungsergebnis zurück erinnert, wenngleich im schulischen Kontext lediglich in 3, im sportlichen in 12 Fällen. Im schulischen Kontext geben 2 Personen und im Sport 5 Personen an, nicht an die Situation zurückzudenken. In Tabelle 49 werden nur die ja-Kategorien angeführt.

Tabelle 49: Vergleich – Nachhaltiger Eindruck: ja beim zufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Nachhaltiger Eindruck – Schule</i>	Fälle	<i>Nachhaltiger Eindruck – Sport</i>	Fälle
<i>Bearbeitung nachfolgender Leistungsnachweise (I)</i>	2	<i>Individuelles Erinnern</i>	9
<i>Sozialer Vergleich (I)</i>	1	<i>Bericht in der Schule</i>	6
		<i>Rückschläge</i>	1

Beim Zurückdenken an das zufriedenstellende Ergebnis liegen Unterschiede im Anlass und in der Funktion der Erinnerung zwischen beiden Settings vor. Im schulischen Setting wird in weiteren Leistungssituationen daran erinnert, einerseits mit der Hoffnung, dieses Ergebnis erneut zu erreichen, zugleich aber auch in Situationen, in denen etwas nicht gelingt. Zweiteres liegt ebenso im Sport vor. Im schulischen Bereich wird über das Ergebnis ebenso im sozialen Vergleich gesprochen, sodass sich daran zurückerinnert wird. Im sportlichen Bereich zeigt sich hingegen eine breitere Vielfalt. Neben individuellen Reflexionsmomenten treten Erinnerungen an Wettkämpfe vor allem in Alltagssituationen auf, beispielsweise während der Hausaufgaben oder bei der Rückkehr an den Wettkampfort. Auch können Befragte in der Schule von ihren sportlichen Ergebnissen berichten.

Weitere Kategorien

Im schulischen Setting wird die Kategorie *Sozialer Vergleich (I)* thematisiert. Hierbei vergleichen sich Befragte mit Kindern der Referenzgruppe, was bei besserer eigener Leistung zu Motivation, andersherum aber zu Frustration führen kann. Diese Kategorie wird im sportlichen Setting nicht genannt, ebenso die *Fachliche Differenzierung (I)*. Hier liegt bei einer Person eine Differenzierung zwischen verschiedenen Fächern vor, wobei die persönlichen Vorlieben mit der Leistungserwartung einhergehen.

4.1.4.2 Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis im interessengeleiteten außerschulischen und schulischen Setting

Dieses Kapitel widmet sich zur Beantwortung der Teilfrage 3 (vgl. 2.7) dem Vergleich beider Settings in Hinblick auf ein unzufriedenstellendes Leistungsergebnis. Dazu werden die Subkategorien *Situationsbeschreibung* und *Definition Niederlage, Begründung, Gefühl, Reaktion, Nachhaltiger Eindruck, Profit, Tipp* gegenübergestellt. Ergänzt wird die induktive Subkategorie *Summative Erklärung*. Als weitere Kategorien werden im schulischen Setting *Fachliche Differenzierung (I)* und im sportlichen Setting *Wettkampfangst/sozialer Konflikt, Erfolg trotz Niederlage (I)* und *Relevanz der Leistungsart (I)* angeführt. Alle diese Kategorien werden in Abbildung 13 veranschaulicht.



Abbildung 13: Unzufriedenstellende Leistungsergebnisse im schulischen und interessengeleiteten außerschulischen Setting (eigene Darstellung)

Situationsbeschreibung

Die als Gesprächsgrundlage dienende Situationsbeschreibung wird in Tabelle 50 dargestellt. In der linken Spalte sind die Äußerungen von 14 Personen im schulischen Setting, in der rechten die von 19 im sportlichen angeführt.

Tabelle 50: Vergleich – Unzufriedenstellende Situationsbeschreibung (eigene Darstellung)

<i>Situationsbeschreibung – Schule</i>	Fälle	<i>Situationsbeschreibung – Sport</i>	Fälle
Note	9	Platzierung/Verlieren	9
Fehler	4	Unpassendes Mannschaftsgefüge (I)	4
Unangekündigter Prüfungsinhalt (I)	1	Falsche Technik	3
Blackout (I)	1	Schlechte Leistung	2
		Vergessen von Elementen (I)	1

Gemeinsamkeiten liegen hinsichtlich der Bewertung vor. Im schulischen Kontext werden diese mit schlechten Noten assoziiert, im Sport mit einem schlechten Platz oder dem Verlieren. Gemachte Fehler beziehungsweise die Anwendung falscher Technik und das Vergessen von Elementen im Sport werden ebenso erwähnt. Letzteres wird als fataler dargestellt, da Fehler zur Disqualifikation führen

und somit nicht in die Wertung einfließen (e_Hans, e_Paula), was im schulischen Bereich nicht der Fall ist. Hier wird ergänzend Blackout genannt, das heißt in der Prüfungssituation wird sich nicht an Erlerntes erinnert beziehungsweise das vorhandene Wissen kann nicht abgerufen werden, was im Sport verglichen werden kann mit dem Vergessen von Elementen in Leistungssituationen. Im schulischen Bereich wird noch das Abfragen eines unangekündigten Prüfungsinhalts in einem Leistungsnachweis erwähnt; Vergleichbares liegt für den Sport nicht vor. Hier wird hingegen das Erbringen von schlechter Leistung angesprochen. Während im schulischen das unzufriedenstellende Ergebnis eher an Maßstäben festgemacht wird, werden im Sport bei Mannschaftssportarten zusätzliche Aspekte wie die Teamzusammensetzung erwähnt.

Definition Niederlage

Während im schulischen Setting Kodierungen in 12 Fällen vorliegen, sind es im interessen geleiteten außerschulischen 13. Entsprechende Subkategorien werden in nachfolgender Tabelle 51 angeführt, in der linken Spalte das schulische Setting, in der rechten das sportliche.

Tabelle 51: Vergleich – Definition von Niederlage (eigene Darstellung)

Definition Niederlage – Schule	Fälle	Definition Niederlage – Sport	Fälle
<i>Note</i>	8	<i>Platzierung/Verlieren</i>	7
<i>Klassenbezug (I)</i>	2	<i>Verschlechterung/schlecht gelaufen</i>	4
<i>Vorbereitungsdefizit (I)</i>	2	<i>Gegenteil von Erfolg (I)</i>	1
<i>Fehler</i>	1	<i>Kein Mannschaftszusammenhalt (I)</i>	1
		<i>Vergessen von Elementen (I)</i>	1

Ähnlich zur zuvor beschriebenen unzufriedenstellenden Situation lassen sich auch bei der Niederlagendefinition Übereinstimmungen festhalten. Diese werden anhand objektiver Maßstäbe definiert: Im schulischen Bereich erfolgt dies durch eine Bewertung mit der Note ausreichend (vier) oder schlechter. Im sportlichen Bereich wird eine Niederlage durch das Erzielen eines schlechten Platzes oder das Verlieren eines Wettkampfs bestimmt sowie durch eine Verschlechterung der Leistung im Vergleich zu vorherigen Messzeitpunkten. Zudem werden im schulischen Bereich Fehler genannt, im Sport das Vergessen von Elementen. Neben diesen messbaren Kriterien spielen auch subjektive Wahrnehmungen eine Rolle. Im schulischen Kontext werden beispielsweise das Nichtversetzen in die nächsthöhere Jahrgangsstufe oder der Wechsel der Klassenlehrkraft als Niederlage wahrgenommen. Im Sport treten subjektive Aspekte insbesondere im Mannschaftsgefüge auf, etwa wenn ein mangelnder Teamzusammenhalt vorherrscht. Darüber hinaus wird Niederlage in diesem Zusammenhang als das Gegenteil von Erfolg betrachtet. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass Niederlagen in beiden Settings primär an Bewertungssystemen festgemacht werden.

Begründung

In beiden Settings liegen bezogen auf unzufriedenstellende Leistungsergebnisse sowohl internale als auch externale Begründungen vor. Während im schulischen Setting hinsichtlich der internalen Begründung 12 Fälle vorliegen, sind es im sportlichen 13, wie in Tabelle 52 dargestellt. Die externalen Begründungen werden nachfolgend angeführt.

Tabelle 52: Vergleich – Internale Begründung beim unzufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Internal – Schule</i>	Fälle	<i>Internal – Sport</i>	Fälle
<i>Momentane Anstrengung</i>	7	<i>(Momentane) Anstrengung/</i>	11
<i>Psychische/physische Verfassung</i>	5	<i>Fehlerzuschreibung</i>	
<i>Eigene Fähigkeiten</i>	3	<i>Psychische/physische Verfassung</i>	1
<i>Mangelnde Vorbereitung</i>	3	<i>Materialien (I)</i>	1
		<i>Unterstützung anderer (I)</i>	1

Gemein ist beiden Settings die Begründung hinsichtlich der *Momentanen Anstrengung*, ergänzt durch Fehlerzuschreibung im Sport. Diese wird in der Schule als Leichtsinnsfehler beschrieben. Unaufmerksamkeit beziehungsweise mangelnde Konzentration wie das Nicht-Zuhören liegt in beiden Settings vor, in der Schule bezogen auf die Aufgabenstellung, im Sport auf Bewegungsabläufe. Während schulische Fehler oft mit individueller Sorgfalt verknüpft werden, steht im Sport die unmittelbare motorische Ausführung im Fokus. Ergänzt wird im schulischen Kontext der Blackout. Im Sport liegt die Erklärung häufig auf technischen Fehlern, nicht abgerufener Leistung und deren Auswirkungen auf das Team. Die emotionale Verarbeitung von Fehlern ist im Sport intensiver, da oft eine Teamverantwortung empfunden wird. Ein unzufriedenstellendes Ergebnis wird in beiden Settings ebenso mit der psychischen/physischen Verfassung begründet. Während in der Schule Erkrankungen einem Leistungsnachweis vorausgehen, ist im Sport der aktuelle Zustand beschrieben, in dem das Kind nicht leistungsfähig genug ist. Im schulischen Bereich wird ferner der Leistungsdruck genannt, den eine Person sich selbst macht. Weitere Unterschiede sind in den eigenen Fähigkeiten festzuhalten, die ausschließlich im schulischen Setting bezogen auf das Beherrschen und Nicht-Beherrschen einzelner Fächer benannt werden. Ebenso zählt hier die mangelnde Vorbereitung hinzu, wobei zu wenig in einen Leistungsnachweis investiert wird. Im Sport werden hingegen Regelverstöße, Mängel an den Materialien sowie die Rücksichtnahme auf andere Personen genannt.

Hinzu kommen externale Begründungen; im schulischen Kontext liegen Äußerungen von 7 Personen, im sportlichen von 11 vor, wobei sich die Aussagen inhaltlich unterscheiden.

Tabelle 53: Vergleich – Externale Begründung beim unzufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Externale Begründung – Schule</i>	<i>Fälle</i>	<i>Externale Begründung – Sport</i>	<i>Fälle</i>
<i>Beeinträchtigung durch andere</i>	3	<i>(Momentane) Anstrengung/Fähigkeit</i>	4
<i>Fehlende Information der Lehrkraft (I)</i>	2	<i>der Mitspielenden</i>	
<i>Schwierigkeit des Fachs/Themas</i>	2	<i>Wettkampfbedingungen</i>	4
<i>Externer Leistungsdruck</i>	1	<i>Anstrengung/Fähigkeit der Wettstreitenden</i>	4
		<i>Fehlende Information der Trainer (I)</i>	2

Parallele Begründungen unzufriedenstellender Leistungsergebnisse liegen hinsichtlich fehlender Informationen im schulischen Bereich durch die Lehrkraft, im Sport durch die Trainerin beziehungsweise den Trainer vor. Während in der Schule vor allem strukturelle und kommunikative Defizite der Lehrkraft kritisiert werden, sind es im Sport fehlerhafte Anweisungen der Trainerinnen und Trainer sowie taktische Schwächen auch während der Bewährungssituation. Im schulischen Kontext wird das Ergebnis auf Beeinträchtigungen anderer Personen in Leistungssituationen zurückgeführt, sodass die eigentliche Leistung nicht gezeigt werden kann, oder die Aufgabe beziehungsweise das Fach für die Person zu schwierig ist. Ferner wird externer Leistungsdruck etwa durch Eltern genannt; erhöhter Stress und Frustration sind hier die Folge. Im sportlichen Kontext werden eher Wettkampfbedingungen wie ungünstige Startblöcke, weitere äußere Umstände oder stärkere Gegnerinnen/Gegner als leistungshemmend wahrgenommen. Ebenfalls wird die Leistung stark durch das Zusammenspiel im Team beeinflusst, und mangelnde Konzentration und unzureichende Kooperation der Mitspielenden kann zu Niederlagen führen. Hier wird nicht die Ursache in der eigenen, sondern in der Teamleistung gesehen. Ein zentraler Unterschied liegt in der Individualität der schulischen Leistung, während sportliche Ergebnisse oft von der Teamdynamik abhängen.

Gefühl

In beiden Settings werden Gefühle bei unzufriedenstellenden Leistungsergebnissen beschrieben. Im schulischen Setting in 17 Fällen negativ und in keinem positiv, 2 Personen äußern sich nicht, während im sportlichen Bereich 18 negative und 4 positive Fälle zu verzeichnen sind. Dies ist in Tabelle 54 angeführt, wobei ausschließlich die negativen Kategorien angeführt werden, die positiven Kategorien werden nachfolgend im Text dargelegt.

Tabelle 54: Vergleich – Negative Gefühle beim unzufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Negative Gefühle – Schule</i>	<i>Fälle</i>	<i>Negative Gefühle – Sport</i>	<i>Fälle</i>
<i>Nicht gut/Unwohl (I)</i>	7	<i>Traurig (I)</i>	6
<i>Traurig (I)</i>	6	<i>Ärgerlich (I)</i>	5
<i>Enttäuscht (I)</i>	5	<i>Unzufrieden/Mies (I)</i>	4
<i>Sauer/wütend (I)</i>	4	<i>Unwohl/Blöd (I)</i>	3
<i>Ärgerlich (I)</i>	3	<i>Sauer/Wütend (I)</i>	3
<i>Ängstlich (I)</i>	2	<i>Enttäuscht (I)</i>	2
		<i>Anders als beim Gewinnen (I)</i>	1
		<i>Niedergeschlagen (I)</i>	1
		<i>Geschockt (I)</i>	1

In beiden Settings werden recht ähnliche Gefühle beschrieben, jedoch mit anderer Gewichtung und im Sport etwas ausgeprägter. Einige Kinder fühlen sich nicht gut/unwohl, im schulischen Bereich beschrieben durch ein komisches Gefühl im Bauch, im Sport durch ein körperliches Unwohlsein mit Bauchgrummeln. Andere sind traurig, enttäuscht oder sauer beziehungsweise wütend. Im sportlichen Setting treten zusätzlich Gefühle der Unzufriedenheit und des Unwohlseins in Verbindung mit der Teamdynamik auf. Dabei entstehen Schuldgefühle, wenn die eigene Leistung als beeinträchtigend für die Teamleistung wahrgenommen wird. Ebenso wird im Sport häufiger Ärger über das Ergebnis geäußert als im schulischen Setting.

Es lassen sich weitere Unterschiede zwischen beiden Settings feststellen. Im schulischen Kontext wird Angst thematisiert, insbesondere im Hinblick auf die Reaktion der Eltern auf eine unzufriedenstellende Leistung. Diese Form der Angst liegt im Sport nicht vor. Hier wird das Gefühl auch im Gegensatz zu dem des Gewinnens beschrieben. Gefühle der Niedergeschlagenheit oder des Schocks werden im Sport ebenfalls genannt, jedoch häufig in Zusammenhang mit der Begründung einer Disqualifikation relativiert. Dadurch werden im sportlichen Setting auch positive Gefühle benannt. Das Gefühl von Stolz entsteht im Sport insbesondere durch das erfolgreiche Ausführen neuer Bewegungsaufgaben, selbst wenn die Platzierung nicht zufriedenstellend ist. Ebenso wird Freude über die Teilnahme am Spiel genannt. Eine als unzureichend empfundene Leistung wird häufig durch die Unterstützung des Teams relativiert, sodass die individuelle Leistung weniger stark ins Gewicht fällt, da sie durch Teammitglieder ausgeglichen werden kann. Im schulischen Kontext werden keine positiven Gefühle im Falle eines unzureichenden Ergebnisses benannt.

Reaktion

Das Verhalten, genauer die Art und Weise, wie sich die Befragten auf ein unzufriedenstellendes Leistungsergebnis in den Settings äußern, wird nachfolgend verglichen. Reaktionen auf ein unzufriedenstellendes Ergebnis werden im schulischen Bereich von 14 Personen, im Sport von 16 Personen genannt. Die Subkategorien werden in Tabelle 55 gegenübergestellt.

Tabelle 55: Vergleich – Reaktion beim unzufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Reaktion – Schule</i>	<i>Fälle</i>	<i>Reaktion – Sport</i>	<i>Fälle</i>
<i>Gespräche führen</i>	5	<i>Positive Stimmung</i>	12
<i>Externe Reaktionen (I)</i>	5	<i>Eigene Verarbeitung (I)</i>	4
<i>Sozialer Vergleich (I)</i>	5	<i>Gespräche führen</i>	4
<i>Fehleranalyse (I)</i>	4	<i>Gleichgültig (wegen Begründung) (I)</i>	2
<i>Gefühle (I)</i>	2	<i>Training</i>	1
<i>Notenweitergabe</i>	2		
<i>Zukunftsblick (I)</i>	1		

In dieser Kategorie zeigen sich überwiegend Unterschiede zwischen beiden Settings. Gemeinsam ist, dass die Befragten unzufriedenstellende Ergebnisse mit Bezugspersonen wie Eltern oder Geschwistern besprechen. Im sportlichen Kontext erfolgt dieser Austausch zusätzlich mit der Jugendsozialarbeiterin der Grundschule sowie mit der jeweiligen Trainerin oder dem jeweiligen Trainer. Anschließend wird versucht, die erhaltene Kritik in der sportlichen Praxis umzusetzen.

Die weiteren Kategorien differenzieren sich voneinander. Im sportlichen Kontext wird trotz eines unzufriedenstellenden Ergebnisses ein positiver Aspekt hervorgehoben, da das Ergebnis durch weitere Teilnahmen relativiert werden kann und das Spielen grundsätzlich Spaß und Freude bereitet. Zudem wird betont, dass eine Niederlage lehrreich ist und weitere Möglichkeiten zur Leistungssteigerung bestehen. Der Rückblick auf bereits erzielte positive Ergebnisse wirkt unterstützend. Im schulischen Bereich zeigt sich mitunter ein positiver Blick in die Zukunft, dabei erfolgt die Einschätzung, dass es das nächste Mal besser gelingt. Im schulischen Kontext werden *Externe Reaktionen* genannt, die sich unter anderem auf die Bekanntgabe von Noten beziehen. Dabei kann die Angst vor der Bekanntgabe teilweise auf befürchtete negative Reaktionen, wie etwa Tadel oder Kritik der Eltern, zurückgeführt werden. Ein ähnliches Muster zeigt sich im sportlichen Bereich, wobei hier nicht die Eltern, sondern die befragten Personen selbst gelegentlich Kritik an Teammitgliedern äußern. Während Schulnoten in erster Linie an die Eltern weitergegeben werden, zeigt sich gegenüber Mitschülerinnen und -schülern eher Zurückhaltung in Bezug auf die Offenlegung der eigenen Leistungen. Im schulischen Setting vergleichen die Befragten ihre Leistungen mit denen ihrer Mitschülerinnen und -schüler. Die empfundene Unzufriedenheit verstärkt sich insbesondere dann, wenn andere bessere Ergebnisse erzielen. Schneiden andere hingegen schlechter ab, wird das eigene Ergebnis relativiert. Zudem werden Fehler analysiert, um daraus zu lernen. Bereits reflektierte gefühlsbezogene Reaktionen auf unzufriedenstellende Ergebnisse im schulischen Setting äußern sich häufig in Wut und Verärgerung, teilweise auch in Reue. Darüber hinaus spielt im Sport die individuelle Verarbeitung durch persönliche Reflexion eine wichtige Rolle. Während im sportlichen Kontext eine Begründung für ein unbefriedigendes Ergebnis dazu beitragen kann, die Reaktion darauf zu relativieren, wird zudem häufig der Entschluss gefasst, intensiver zu trainieren.

Nachhaltiger Eindruck

In beiden Settings wird sich an das unzufriedenstellende Leistungsergebnis zurückerinnert. Im schulischen Setting bejahen dies 5, im Sport 9 Personen. Tabelle 56 sind die Ja-Kategorien zu entnehmen, die Nein-Kategorien werden nachfolgend dargelegt.

Tabelle 56: Vergleich – Nachhaltiger Eindruck: Prägung eines unzufriedenstellenden Ergebnisses (eigene Darstellung)

<i>Ja – Schule</i>	Fälle	<i>Ja – Sport</i>	Fälle
<i>Ja</i>	5	<i>Wettkampf/Training</i>	3
		<i>Zukunftsgedanken</i>	3
		<i>Eigene Reflexion</i>	2

Das Zurückerinnern an ein unzufriedenstellendes schulisches Leistungsergebnis beruht auf einer zeitlichen Begrenzung, sodass dies nicht lange präsent ist. Diese Ergebnisse kommen überwiegend beim Schreiben eines nachfolgenden Leistungsnachweises auf, was zu Sorgen und Anspannung führen kann. Auch im Sport ist dies der Fall, wobei hier Wettkampfbedingungen, wie beispielsweise ein nicht passender Startblock beim Schwimmen, Auswirkungen auf die Leistung haben. Zugleich wird sich an diese Ergebnisse individuell zurückerinnert und reflektiert, Fehler werden analysiert und im Training verbessert. Hierbei fließt auch das Feedback der Trainerin beziehungsweise des Trainers ein. Erkennlich ist die umfassendere Auseinandersetzung im Sport.

Im schulischen Setting wird ferner das Aufkommen von unguuten Gefühlen angesprochen. Überwiegend kommt es zu einer Relativierung, sodass das unzufriedenstellende Ergebnis abgeschwächt erscheint. Dies geht mit der Begründung einher, dass weitere Leistungsnachweise folgen, die dies ausgleichen. Zudem folgt die Akzeptanz, da diese Ergebnisse nicht mehr wiederholt werden können. Ähnliches ist im Sport festzustellen. Hier wird jedoch an bereits positive Ergebnisse zurückgedacht, sodass der Rückschlag einfacher zu bewältigt ist. An die Situation wird sich im schulischen Bereich, insbesondere bei der Notenverkündung an die Eltern, erinnert.

Hier beantworten die Frage des Zurückerinnerns 6 Personen mit nein, im Sport 2. Dies wird in Tabelle 57 dargestellt, wobei der nachfolgende Vergleich aufgrund fehlender Begründung knapp ausfällt.

Tabelle 57: Vergleich – Nachhaltiger Eindruck: Keine Prägung eines unzufriedenstellenden Ergebnisses (eigene Darstellung)

<i>Nein – Schule</i>	Fälle	<i>Nein – Sport</i>	Fälle
<i>Unbegründet</i>	3	<i>Keine Nachhaltiger Eindruck</i>	2
<i>Zukunftsblick (I)</i>	3		
<i>Bonusaufgaben (I)</i>	1		
<i>Summative Erklärung</i>	1		

Im schulischen Bereich erinnern sich 6 Personen nicht an das Leistungsergebnis, mit der Begründung, dass kein Wissensverlust durch das unzufriedenstellende Ergebnis entsteht. Ebenso können Rückschläge zu erneuter Anstrengung und Motivation führen, wobei alternative Bewertungsmöglichkeiten wie Bonusaufgaben oder die Gesamtbewertung im Zeugnis eine relativierende Funktion haben. Ein konstruktiver Umgang mit Niederlagen zeigt sich insbesondere in der aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Leistungen, beispielsweise durch Gespräche mit Bezugspersonen zur Identifikation von Verbesserungspotenzialen. Zum Teil bleibt das Nichtzurückerkennen unbegründet. Im sportlichen Bereich liegen keine Begründungen vor.

Profit

Im schulischen Setting sehen 17 Personen die Möglichkeit, von dem unzufriedenstellenden Ergebnis zu profitieren, im Sport sind es 13, wobei eine Person daraus keinen Nutzen zieht. Die Subkategorien werden in Tabelle 58 angeführt.

Tabelle 58: Vergleich – Profit bei unzufriedenstellenden Ergebnissen (eigene Darstellung)

<i>Profit – Schule</i>	Fälle	<i>Profit – Sport</i>	Fälle
<i>Vorbereitung</i>	10	<i>Daraus lernen</i>	12
<i>Fehleridentifikation</i>	7	<i>Leidenschaftliche Ausübung (I)</i>	1
<i>Aufmerksamkeit</i>	2		
<i>Themenrelevanz (I)</i>	1		
<i>Niederlagenakzeptanz (I)</i>	1		
<i>Gefühlsregulation (I)</i>	1		
<i>Tipps erhalten (I)</i>	1		

Im schulischen Setting sind die benannten Themen im Vergleich zum Sport detaillierter und ausgeprägter.

Während in ersterem Setting der Fokus darauf liegt, aus dem unzufriedenstellenden Ergebnis Erkenntnisse für die Vorbereitung neuer Leistungsnachweise zu gewinnen, wie intensiveres Lernen oder das Wiederholen des Unterrichtsstoffs, wird im Sport eher ein allgemeiner Lernprozess thematisiert. Dieser umfasst das Erkennen und die Verbesserung von Schwächen, etwa in Bezug auf Technik oder Strategien. Es wird geäußert, dass das Verlieren ein Teil des Lernprozesses ist, ähnlich auch im schulischen Bereich die Niederlagenakzeptanz. Ergänzt wird im Sport auch, dass durch Konfrontation mit solchen Ergebnissen die Gefühle reguliert werden können. Dadurch können Weinen und Angst haben reduziert werden. Ferner wird die leidenschaftliche sportliche Ausübung hervorgehoben, insbesondere, wenn diese aus unzufriedenstellenden Situationen entsteht. Der Austausch nach Niederlagen mit anderen Personen ist ebenso hilfreich, was in der Schule dem Erhalten von Tipps gleichkommt. Ausschließlich hier wird angesprochen, dass Fehler in Leistungsnachweisen nachträglich analysiert werden sollten und während der Prüfung eine bewusste Fokussierung darauf erforderlich ist. Abschließend wird betont, dass die individuelle Relevanz der Inhalte eine zentrale Rolle spielt: Lernprozesse sind effektiver, wenn die Themen als alltags- und

lebensrelevant wahrgenommen werden, während bei als unwichtig empfundenen Aspekten ein geringerer Lernerfolg zu erwarten ist.

Tipp

Sowohl im schulischen als auch sportlichen Setting formulieren jeweils 18 Befragte Tipps, die sie anderen Personen bei unzufriedenstellenden Ergebnissen geben. Entsprechende Subkategorien werden in Tabelle 59 gegenübergestellt und anschließend ausgeführt.

Tabelle 59: Vergleich – Tipp beim unzufriedenstellenden Ergebnis (eigene Darstellung)

<i>Tipp – Schule</i>	Fälle	<i>Tipp – Sport</i>	Fälle
<i>Vorbereitung</i>	11	<i>Akzeptanz von Rückschlägen und Zuversicht</i>	11
<i>Aufmunterung/Ermutigung (I)</i>	7	<i>Vorbereitung</i>	4
<i>Konzentration</i>	5	<i>Spaß im Fokus</i>	3
<i>Kontrolle (I)</i>	3	<i>Zusammenhalt</i>	3
<i>Fehleranalyse (I)</i>	1	<i>Ruhe bewahren</i>	3
<i>Ruhe bewahren (I)</i>	1	<i>Individueller Fokus (I)</i>	1
<i>Unterstützung (I)</i>	1		

Gemeinsamkeiten liegen dahingehend vor, dass die Befragten anderen bei unzufriedenstellenden Ergebnissen raten, sich auf Leistungssituationen entsprechend vorzubereiten. Im schulischen Setting in Form von gezieltem häuslichem Üben und Wiederholen, im Sport durch Technikverbesserung während des Trainings. Ebenso wird zu Ruhebewahren in Prüfungssituationen geraten, was zu einem besseren Ausführen der Leistungsanforderung führen kann. In der Schule kommen Überprüfen und Korrigieren der zu bewältigenden Aufgaben hinzu. Zugleich versuchen die Befragten in beiden Settings andere Kinder aufzumuntern und die Akzeptanz von unzufriedenstellenden Ergebnissen zu verdeutlichen. In der Schule wird Trost gesendet, indem Mitschülerinnen/Mitschüler ermutigt werden, sich zu verbessern und einzelne Noten nicht überzubewerten. Im Sport zeigt sich dies in der Betonung von Teamgeist und gegenseitiger Motivation. In beiden Fällen wird dazu geraten, sich nicht zu stark von negativen Emotionen leiten zu lassen.

Unterschiede zeigen sich aber vor allem in der Herangehensweise, wie mit unzufriedenstellenden Ergebnissen umgegangen werden soll. Während im schulischen Kontext zu einer strukturierten Fehleranalyse geraten wird und das systematische Abfragen des Gelernten eine Rolle spielt, liegt im Sport der Fokus stärker auf einer lockeren Einstellung: Niederlagen werden als normal betrachtet und als Lernmöglichkeit gesehen. Zudem wird betont, dass Spaß und persönliche Entwicklung wichtiger sind als die Platzierung. Ein weiterer Unterschied liegt in der Bedeutung von Kommunikation und Konzentration. Während in der Schule Konzentration vor allem auf den Unterrichtsinhalt und das strukturierte Lernen bezogen wird, geht es im Sport um situative Aufmerksamkeit, etwa beim gezielten Spielen eines Balls oder durch Körpersprache.

Summative Erklärung

Summative Erklärung liegt in beiden Settings vor. Im schulischen Setting wird dies in 7 Fällen genannt, wobei eine unzufriedenstellende Note als Leistungsergebnis nicht zu stark ins Gewicht fällt, da alle Noten eines Fachs im (Zwischen-)Zeugnis zusammengefasst werden. Ähnliches fällt auch im sportlichen Setting auf, jedoch liegen hier nur 2 Kodierungen, und zwar in Individualsportarten, vor. Diese beiden Befragten geben an, in einem Wettkampf einerseits in verschiedenen Disziplinen anzutreten, die das unzufriedenstellende Ergebnis ausgleichen. Andererseits wird durch die Leistungen anderer das eigene Resultat aufgewertet. Dies ist hier jedoch eher als Ausnahme zu verstehen.

Weitere Kategorien

Hierunter fallen all jene Kategorien, die induktiv entwickelt und zum Teil nur in einem Setting vorliegen. Diese gliedern sich im schulischen Setting in *fachliche Differenzierung (I)*, sowie im sportlichen Setting in *Wettkampfangst/Sozialer Konflikt (I)*, *Erfolg trotz Niederlage (I)* sowie *Relevanz der Leistungsart (I)* auf.

Im schulischen Setting wird die Differenzierung zwischen verschiedenen Fächern thematisiert. Dabei werden gleiche Leistungsergebnisse in verschiedenen Fächern individuell anders bewertet. Im sportlichen Kontext wird die Bedeutung der Art des Wettkampfs (*Relevanz der Leistungsart (I)*) hervorgehoben und zwischen Bewährungssituationen wie Freundschaftsspielen, die primär dem Testen dienen, und Turnieren, bei denen es um den Gewinn von Titeln oder Preisen geht, unterschieden.

Wettkampfangst/Sozialer Konflikt (Sport) liegt ausschließlich im Sport vor, wobei in Bewährungssituationen die Angst entsteht, gegen Personen desselben Vereins anzutreten, auch vor dem Hintergrund, dass jeder Platz nur einmal zu vergeben ist. Hier knüpft nachfolgende Kategorie an, und Erfolg ist nicht ausschließlich durch Platzierungen definiert, sondern auch durch individuelle Leistungen, persönliche Weiterentwicklung und das soziale Erlebnis. Selbst Niederlagen können als positiv wahrgenommen werden, wenn die eigene Leistung zufriedenstellend war oder der Wettkampf motivationsfördernd wirkt.

4.1.4.3 Leistungsrelevanz

Abschließend wird ein Vergleich bezogen auf die Leistungsrelevanz beider Settings vorgenommen. Dies bezieht sich auf die Fragen „Wie wichtig ist es dir, in der Schule gut zu sein?“ und „Wie wichtig ist es dir, dass du [in dem Sport] gut bist?“. Dabei werden die Kategorien *Wichtig* und *Gleichgültig* gebildet. Im schulischen Setting geben 15 Befragte an, Leistung sei ihnen wichtig, im Sport sind es 9. Entsprechende Subkategorien werden in Tabelle 60 angeführt. Die Kategorie *Gleichgültig* folgt anschließend.

Tabelle 60: Vergleich – Leistungsrelevanz: Wichtig (eigene Darstellung)

Wichtig – Schule	Fälle	Wichtig – Sport	Fälle
<i>Zukunft (I)</i>	8	<i>Leistungsentwicklung (I)</i>	5
<i>Noten (I)</i>	4	<i>Keine Begründung</i>	3
<i>Keine Begründung (I)</i>	3	<i>Vorbilder (I)</i>	1
<i>Externer Druck (I)</i>	1	<i>Sportliche Bedeutung (I)</i>	1

Während jeweils 3 Personen keine Begründung angeben, liegen in den genannten Aspekten zwischen den Settings Unterschiede vor. In der Schule wird die Leistungsrelevanz überwiegend mit dem Übertritt auf die weiterführende Schule und beziehungsweise auf die spätere Berufsausübung begründet. Hinzu kommen Gedanken bezogen auf die Anforderungen folgender Leistungsnachweise sowie in der nächsten Klassenstufe. Auch das Versetzen in die nächsthöhere Klasse zusammen mit den Freundinnen und Freunden wird angesprochen. Grundsätzlich basiert die Relevanz darauf, gute Leistung zu erbringen. Dagegen wird im Sport die Leistungsentwicklung genannt, was die Leistungsverbesserung sowie das Erreichen von Zielen beinhaltet.

Im schulischen Setting wird ebenso externer Druck thematisiert, wobei die Eltern Erwartungen an die Leistungen der Kinder stellen. Daraus entwickelt sich eine Leistungsrelevanz seitens dieser. Als weiterer Grund wird zudem die Freude an der Schule infolge guter Leistung genannt. Diese Begründungen werden im sportlichen Bereich nicht angesprochen, sondern es wird anderen Personen nachgeeifert, die als Vorbild gesehen werden. Als weitere Begründung wird genannt, dass der Sport den Personen guttut.

4 Befragten ist die schulische Leistung gleichgültig, im Sport sind es hingegen 10. Dies ist Tabelle 61 zu entnehmen.

Tabelle 61: Vergleich – Leistungsrelevanz: Gleichgültig (eigene Darstellung)

Gleichgültig – Schule	Fälle	Gleichgültig – Schule	Fälle
<i>Grundlegende Leistungsorientierung (I)</i>	3	<i>Teamgeist (I)</i>	6
<i>Herausforderungen (I)</i>		<i>Leistungsgedanke</i>	2
		<i>Spaß (I)</i>	2

Die grundlegende Leistungsrelevanz beziehungsweise der grundlegende Leistungsgedanke tritt in beiden Settings hervor. Im schulischen werden dabei keine perfekten Noten angestrebt, vielmehr akzeptiert, dass in den Fächern verschiedene Leistungen erbracht werden und Fehler dazugehören. Im sportlichen Setting wird dies damit begründet, dass auch andere Teilnehmende gewinnen möchten. An dieser Stelle zieht eine Person den Vergleich von der Schule zum Sport, wobei die präferierte Haltung am Sport erkennbar ist. Somit ist die schulische Leistungsrelevanz gleichgültig, obgleich die Person mit den Leistungsergebnissen zufrieden ist. Im sportlichen Setting stehen der Teamgedanke und das

Gemeinschaftsgefühl innerhalb einer Mannschaft im Fokus. Im sportlichen Bereich wird daneben die grundlegende Teilnahme an Bewährungssituationen angesprochen, was zu gleichgültiger Leistungsrelevanz führt. Ferner soll der Spaß im Fokus stehen. In der Kategorie nicht wichtig liegen weder im schulischen noch im interessengetriebenen außerschulischen Setting Kodierungen vor.

4.2 Exemplarische Fallzusammenfassung

Ausgehend von der kategorienbasierten Analyse (vgl. 4.1) werden ergänzend vier ausgewählte Fälle genauer analysiert. Ziel ist, „eine ganzheitliche Sicht auf das untersuchte Phänomen“ (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 119) zu erlangen. Dazu werden auf Grundlage der methodischen Darstellung (vgl. 3.3.3.5) exemplarisch die Fälle e_Renate (vgl. 4.2.1), e_Lukas (vgl. 4.2.2), m_Vero (vgl. 4.2.3) und m_Willy (vgl. 4.2.4) dargestellt. Im Vorfeld wird jeder Fall mit Gesprächskontext kurz beschrieben. Die Daten sind zum Teil dem Vor- und Nachgespräch, dem Austausch mit der Trainerin/dem Trainer sowie den Erziehungsberechtigten entnommen. Die Ordnungskategorien *Interesse*, *Leistungsergebnisse im schulischen Setting* und *Leistungsergebnisse im interessengetriebenen außerschulischen Setting* werden mit entsprechenden Subkategorien beschrieben, wobei eingangs die Leistungsrelevanz knapp aufgezeigt wird. Auch hier gleicht der Aufbau dem einer Argumentation und wird als sinnvoll erachtet, da so eine gewisse Stringenz in der Darstellung erreicht werden kann. Aussagen des jeweiligen Kindes veranschaulichen die Zusammenfassungen, die ab 30 Wörtern in Fußnoten für eine bessere Lesbarkeit festgehalten werden.

4.2.1 E_Renate

Das zehnjährige Mädchen besucht die vierte Klasse und ist seit vier Jahren im Turnverein. Aktuell trainiert sie dreimal pro Woche mit Wettkampfteilnahme, jedoch ausschließlich mit Mannschaftswertung, weshalb dieser Fall von Bedeutung ist. Sie hat zwei ältere Schwestern und einen jüngeren Bruder, die alle sportlich aktiv sind, auch die Eltern treiben regelmäßig Sport. Das Interview wird vor dem Training in der Teeküche des Vereinsheims ohne Auffälligkeiten durchgeführt und dauert 27 Minuten. In der benachbarten Sporthalle, getrennt durch eine Glastür, findet Tennistraining statt. Dies stört das Gespräch nicht. Renates Anfangsnervosität legt sich rasch, das Gespräch ist sehr offen und freundlich. Sie ist sehr fokussiert, bemüht sich um klare Antworten und erzählt von sich aus.

4.2.1.1 Interesse

In ihrer Freizeit geht Renate vielen Interessen nach, wie Fahrradfahren, Querflöte spielen, Inline Skater fahren; am liebsten jedoch trifft sie sich mit Freundinnen. Im Gespräch wird das Thema Turnen aufgegriffen, das anhand spezifischer Interessenmerkmale als intensives individuelles Interesse eingeordnet werden

kann. Im kognitiven Bereich nennt sie neben dem Allgemeinen Wissen Regeln sowie Referenzobjekte. Ihr bevorzugtes Turngerät ist der Boden, da sie dort sämtliche Elemente ausführen kann, was ihr besonders Spaß macht. Sie nennt die Flächenbegrenzung, die beim Turnen einzuhalten ist, ebenso Regeln, die im Bereich der Bekleidung (Materialien) beachtet werden müssen. Sportwettkämpfe wie die Olympischen Spiele sind ihr bekannt. Grundsätzlich freut sie sich auf das Training, jedoch findet dieses am Freitagabend sowie Samstagmorgen statt, was Renate manchmal als stressig empfindet. Das Training hängt stark von der jeweiligen Trainerperson ab; einige gestalten es dabei besonders motivierend und mit viel Freude. Grundsätzlich freut sich Renate auf das Training, hin und wieder jedoch kostet es sie eine gewisse Überwindung. Zu der Sportart ist sie durch ihre Eltern gelangt. Im Kindesalter besuchten die Eltern mit ihr das Kinderturnen und sie nahm anschließend an einem Vereinstraining teil, das ihr seit dieser Zeit große Freude macht und ihr Interesse an der Sportart weiter vertieft.

4.2.1.2 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen Setting

Schulische Leistung ist Renate gerade in der vierten Klasse wichtig, da sie den Übergang auf das Gymnasium anstrebt. Nachfolgend wird auf ein zufriedenstellendes, anschließend auf ein unzufriedenstellendes Ergebnis eingegangen.

Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

Das Mädchen erwähnt keine konkret zufriedenstellende Situation, sondern definiert Erfolg anhand eines unbenoteten Beispiels, wobei ihre Klasse für ein Projekt des Vogelschutzes Geld gesammelt hat. Bei der Nachfrage hinsichtlich einer guten Note wie eins oder zwei äußert sie, dass sie sich darüber freut, aber die Rücksichtnahme gegenüber ihren Mitschülerinnen und -schülern im Fokus steht. Sie behält die Note eher für sich, weil „die anderen, wenn die eine schlechtere Note haben, sich dann schlecht fühlen“ (e_Renate, Pos. 205-206) und teilt ihre Noten zurückhaltend mit. Sie respektiert die Entscheidung ihrer Freundinnen/Freunde, keine Auskunft über ihre Noten zu geben, und reagiert bei schlechteren Ergebnissen unterstützend und tröstend.⁷⁶ Ihren Eltern berichtet sie von der Note. Situationen, in denen sie trotz Anstrengung nicht die gewünschte Note erreicht hat, beschreibt sie als „okay, weil Note zwei ist für mich so / ist fast genauso wie Note eins, weil man hat sich angestrengt. Und wenn man jetzt paar Fehler hat, ist nicht so schlimm“ (e_Renate, Pos. 224-226).

⁷⁶ „Und ich würde das halt, wenn meine Freunde schlechte Noten haben, will ich das dann auch nicht gleich sagen, nämlich erst mal fragen, was die haben und wenn sie es mir nicht sagen wollen, hacke ich auch nicht weiter auf den rum, ob dies mir sagen wollen. Und dann sage ich denen halt so ganz vorsichtig, dass ich eine Eins habe, und wenn sie zum Beispiel eine schlechtere Note haben, dann tröste ich sie“ (e_Renate, Pos. 207-212).

Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

Die Viertklässlerin beschreibt eine Situation aus der dritten Klasse mittels einer Note als unzufriedenstellend. In einem Leistungsnachweis, dessen Fach nicht genannt wird, erhielt sie die Note vier. Sie führt das Ergebnis auf die neue Lehrkraft zurück, deren Anforderungen sie zu dem Zeitpunkt noch nicht kennt.⁷⁷ Dies ist für sie zwar keine Niederlage, lässt aber eine konkrete Definition gleichwohl offen: „Eigentlich gar nichts so. Ich habe eigentlich nichts, was ich dazu antworten kann“ (e_Renate, Pos. 159-160). In der Situation fühlt sie sich traurig, entkräftet dies aber zugleich, weil eine Vier nicht schlimm ist und andere damit größere Probleme haben.⁷⁸ Ergänzend dazu führt sie den summativen Aspekt auf, denn eine Zeugnisnote setzt sich aus mehreren Einzelnoten zusammen. An dieses Ergebnis denkt sie eigentlich nicht zurück, zieht daraus aber folgenden Schluss: „Dass man das halt weiß, dass man / was man falsch gemacht hat und dass man das vielleicht einfach zu Hause nochmal übt“ (e_Renate, Pos. 183-184). In dieser Äußerung kommen das Identifizieren der Fehler sowie erneutes Durchgehen beziehungsweise Lernen zum Ausdruck. Ähnlich äußert sie sich auch bei der Vergabe von Tipps, wobei das Lernen, aber auch das Ruhebewahren genannt werden: „Und dass es nicht so ist, dass es der Weltuntergang ist“ (e_Renate, Pos. 180).

4.2.1.3 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im interessengeleiteten außerschulischen Setting – Sport

E_Renate misst sportlicher Leistung grundsätzlich eine geringe Bedeutung bei, da sie sich gegenüber anderen, insbesondere Leistungsschwächeren, zurückhält und auf sie achtet.⁷⁹ Nachfolgend wird auf ein zufriedenstellendes, anschließend auf ein unzufriedenstellendes Ergebnis eingegangen.

Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

E_Renate beschreibt das Überwinden von Ängsten als zufriedenstellendes Ergebnis, denn bei einem Wettkampf hat sie neue Elemente geturnt, die sie sich im Vorfeld nicht getraut hat.⁸⁰ Dies ist für sie ein persönlicher Erfolg, was sie auf das

⁷⁷ „In der dritten Klasse die / Also in der dritten Klasse habe ich einen neuen Lehrer bekommen und ich wusste halt nicht wieder so ist. Und in meiner ersten Probe hatte ich eine Vier“ (e_Renate, Pos. 163-165).

⁷⁸ „[...] aber auch irgendwie so, dass es halt nicht schlimm ist, weil jeder kann mal eine Vier bekommen und es gibt auch andere, die viel schlechter sind und die damit mehr zu kämpfen haben als ich“ (e_Renate, Pos. 169-171).

⁷⁹ „Ähm, nicht so wichtig, weil, ähm, man sieht andere, die auch nicht so gut sind. Und wenn man an die so denkt und dann so vor ihnen so die Guten turnen, finde ich es unfair für die anderen, dass sie dann, weil sie können ja manchmal auch nichts dafür, dass sie nicht so gut turnen können“ (e_Renate, Pos. 147-150).

⁸⁰ „Ähm, am Boden. Da / mein erster Wettkampf da, ich habe mich vorher nie den (Radwende-Flickflack? 6:30 Min.) getraut, und ich habe trotzdem die P8 geturnt, wo der Wettkampf, ähm

Überwinden ihrer Ängste zurückführt. Nach der Durchführung erwähnt sie ein Gefühl der Erleichterung, wobei hierauf durch Mehrfachnennung der Schwerpunkt liegt, und sie sich richtig erleichtert und glücklich fühlt.⁸¹ Renate ergänzt die Aussage durch die Reaktion von Zuschauenden: „Und wenn die anderen dann so an der Seite stehen und sagen: ‚Du hast es geschafft‘, das ist dann schon gut / ein cooles Gefühl“ (e_Renate, Pos. 90-91). An das zufriedenstellende Ergebnis denkt sie eigentlich nicht zurück, außer an ihren ersten Wettkampf, der noch immer präsent ist. Situationen, in denen sie trotz Anstrengung nicht den gewünschten Platz erreicht hat, beschreibt sie dennoch als zufriedenstellend, „[w]eil man weiß, dass dann alles gegeben hat. Und es gibt immer einen nächsten Wettkampf und da kann man alles besser machen“ (e_Renate, Pos. 102-103).

Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

Das Vergessen wesentlicher Elemente in einer Kür während eines Wettkampfs formuliert sie als unzufriedenstellendes Ergebnis. Während ihrer Balkenübung nimmt sie zwar wahr, dass eine Bewegung aufgrund des freien Platzes fehlt, führt den Abgang vom Gerät jedoch dennoch aus.⁸² Sie reflektiert zudem die Bedeutung der Zuschauenden, die in ihr Angst auslösen.⁸³ Diese Situation bewertet sie zunächst als persönliche Niederlage, relativiert dies jedoch mit der Aussage, dass Fehler im Wettkampf gelegentlich vorkommen können. Ihre Gefühle beschreibt sie als Mischung von Traurigkeit und Ärger, betont jedoch gleichzeitig, „wenn man mal was vergisst, ist es nicht so schlimm“ (e_Renate, Pos. 129) und sie daraus lerne. Weiterhin verweist sie auf ihre Erfahrung mit Mannschaftswettkämpfen, denn „es ist so, dass ich immer Mannschaftswettkämpfe gemacht habe und dass die anderen das dann immer so ein bisschen ausgeglichen haben“ (e_Renate, Pos. 115-116). Hier zeigt sich auch der Aspekt der *Summativen Erklärung (I)*, da die Einzelwertungen am Ende zusammengeführt werden und ihre individuelle Leistung dadurch weniger stark ins Gewicht fällt. Zudem wird der Aspekt der *Wettkampfangst/sozialer Konflikt (I)* deutlich, denn sie vermeidet es, gegen Vereinsmitglieder anzutreten und nimmt ausschließlich an Wettkämpfen

wo der Flickflack drin ist. Und da ist es so, dass ich mich dann getraut habe, als ich den Wettkampf, also als ich am Boden geturnt habe.“ (e_Renate, Pos. 81-85).

⁸¹ Und das war so erleichternd, dass ich das geschafft habe, weil ich hatte Angst, dass ich dann, den nicht schaffe, aber das war richtig cool. [...] Richtig erleichternd. Und wenn man dann fertig ist auch richtig so, dass man sich richtig glücklich fühlt“ (e_Renate, Pos. 85-90).

⁸² „Ja, beim Balken, da habe ich meine Standwage vergessen und war der halbe Balken noch frei und ich wusste: ‚Irgendwas habe ich vergessen‘, aber bin trotzdem weiter nach vorne gelaufen und habe dann meinen Abgang gemacht. Das war ärgerlich“ (e_Renate, Pos. 106-109).

⁸³ „Weil halt im Sport sind halt viel mehr Leute. Und wenn man dann halt was falsch gemacht hat, das ist dann schon ein bisschen peinlich. Und es sind vor allem auch Leute, die halt älter als ich sind und die dann das halt richtig gemacht haben und ich halt falsch. Und da habe ich halt auch immer ein bisschen Angst vor denen, wenn die dann so kommen, ja“ (e_Renate, Pos. 246-250).

mit Mannschaftswertung teil.⁸⁴ Im Hinblick auf die Wettkampfvorbereitung betont sie die Bedeutung mentaler Strategien. Sie empfiehlt, alle Übungselemente vor dem Start nochmals gedanklich durchzugehen und eine langsame, kontrollierte Ausführung anzustreben, um Wettkampfangst zu reduzieren. Herausforderungen, wie das Antreten gegen leistungsstarke Gegnerinnen, begegnet sie insgesamt mit einer positiven Einstellung⁸⁵.

4.2.1.4 Vergleich der Settings

Im interessengeleiteten außerschulischen Setting nennt e_Renate ein zufriedenstellendes Ergebnis sowie eine Definition von Erfolg anhand eines konkreten Beispiels. Im schulischen Bereich bleibt sie hingegen vage und verknüpft Erfolg mit unbenoteten Aspekten, wie der Unterstützung außerschulischer Projekte. Im sportlichen Bereich begründet sie das Ergebnis mit der Überwindung ihrer Ängste, was im schulischen Kontext ebenso offenbleibt. Auch legt sie die Gefühle beim Sport ausführlicher dar und formuliert, „das war so erleichternd, dass ich das geschafft habe“ (e_Renate, Pos. 85). Schulisch beschränkt sie sich auf die Aussage, dass sie sich freue. In diesem Setting wird die Reaktion auf das zufriedenstellende Ergebnis aber deutlich, was sie ihren Eltern und Freundinnen/Freunden weitergibt. Bei Letzteren verhält sie sich eher rücksichtsvoll, insbesondere dann, wenn diese eine schlechte Note erhalten haben. Erinnerungen an entsprechende Ergebnisse spielen insgesamt eine untergeordnete Rolle, lediglich im Sport denkt sie gelegentlich an ihren ersten Wettkampf zurück. Grundsätzlich zeigt sich, dass sie in beiden Settings Zufriedenheit empfindet, sofern sie sich angestrengt hat, unabhängig davon, ob das Ergebnis ihren Erwartungen entspricht. Auffallend im Sport ist, dass sie dort nur an Wettkämpfen mit Mannschaftswertung teilnimmt und nicht gegen Vereinsmitglieder antritt. Ein vergleichbarer Aspekt liegt im schulischen Bereich nicht vor, da es sich ausschließlich um Einzelleistungen handelt, die bewertet werden.

Ein unzufriedenstellendes Ergebnis beschreibt e_Renate in beiden Settings; während es in der Schule die Note vier ist, konkretisiert sie dies im Sport mit dem Vergessen von Elementen. Im Sport ist dies für sie eine Niederlage, im schulischen Bereich hingegen bleibt sie eher unkonkret. Die Begründung beruht hier auf dem externalen Aspekt, da die Anforderungen der neuen Lehrkraft unbekannt sind, während im Sport mangelnde Anstrengung vorliegt. In beiden Settings werden negative Gefühle beschrieben, aber jeweils schnell relativiert. Im

⁸⁴ „Es gibt einzelne Wettkämpfe, aber die traue ich mich nicht, weil das ist immer so, da muss man gegen jemanden ankämpfen, der eigentlich in deinem Verein ist und das ist halt blöd“ (e_Renate, Pos. 119-121).

⁸⁵ „Also immer denken, dass man es schafft. Und wenn man es am Ende nicht geschafft hat, ist es nicht so schlimm, weil man weiß, dass sie so stark waren, und dann konnte man ja nichts dagegen machen“ (e_Renate, Pos. 137-139).

Sport erklärt sie dies aus Eigeninitiative, im schulischen wird konkret danach gefragt. Gleiches gilt für die Reaktion, wobei sie in beiden Settings recht gelassen wirkt und sie ein unzufriedenstellendes Ergebnis als nicht so schlimm erachtet. Dies nennt sie auch bei schulischen Tipps, denn Niederlagen gehören dazu, und Vorbereitung und Ruhe bewahren sind für sie von Bedeutung. Aus beiden Settings zieht sie Nutzen, äußert sich im schulischen Bereich dazu aber konkreter. Ergänzt wird der summative Aspekt, der sich im Sport aus der Mannschaftswertung ergibt, wobei die eigene Leistung, sollte sie den eigenen Ansprüchen nicht genügen, nicht zu stark ins Gewicht fällt. Ähnlich sieht e_Renate dies im schulischen Kontext, denn im Zeugnis fließen mehrere Noten zusammen.

Bezogen auf die Leistungsrelevanz überwiegt diese im schulischen Bereich, die ihr zwar weniger Freude bereitet, deren Leistungsanforderungen sie jedoch als selbstverständlich erachtet. Im Sport steht für sie der Spaß im Vordergrund. Gleichzeitig beschreibt sie eine ausgeprägte Wettkampfangst, die insbesondere durch die Anwesenheit von Zuschauenden verstärkt wird: „Weil halt im Sport sind halt viel mehr Leute. Und wenn man dann halt was falsch gemacht hat, das ist dann schon ein bisschen peinlich“ (e_Renate, Pos. 246-247).

4.2.2 E_Lukas

Der achtjährige Junge besucht die dritte Klasse und ist seit knapp zwei Jahren im Ringverein. Aktuell trainiert er viermal pro Woche, einschließlich Wettkampfteilnahme. Er hat eine zwei Jahre alte Schwester, sein Vater ist aktiver Ringer und zugleich Ringtrainer, seine Mutter turnt. Das Interview wird im Aufenthaltsraum der Trainingsanlage durchgeführt. Der Raum ist recht hellhörig, sodass die äußeren Umgebungsgeräusche, insbesondere das Auf- und Abgehen der Treppe, zu hören sind. Auch geht zu Beginn die Tür kurz auf.

Laut Aussagen des Vaters freut sich der Junge sehr auf das Gespräch, die Anfangsnervosität legt sich recht schnell. Mit einer Dauer von 20 Minuten ist das Interview eher kurz. Die Gesprächsatmosphäre ist von Beginn an aber locker und vertrauensvoll. Lukas wirkt aufgeschlossen, lächelt und antwortet ausführlich, wobei er gelegentlich in sich geht, um seine Gedanken zu formulieren. Seine Körpersprache zeigt ein aktives Interesse, insbesondere bei sportlichen Themen strahlt er regelrecht und spricht lebhafter. Er macht einen sehr fokussierten Eindruck. Dieser Fall wird herangezogen, da im Bereich Sport ein starkes individuelles Interesse wahrnehmbar ist und er im Hinblick auf die Schule, im Vergleich zu vielen anderen befragten Kindern, Noten eher außen vorlässt.

4.2.2.1 Interesse

Lukas spielt in seiner Freizeit gerne draußen, hilft gerne seinem Papa, fährt Fahrrad und schwimmt. Am liebsten ringt er, was mittels der Interessenmerkmale konkretisiert wird. Im kognitiven Bereich hebt er neben dem allgemeinen Wissen über den Kampfsport auch dessen Relevanz hervor, die er insbesondere im

Kontext der Selbstverteidigung als wertvoll erachtet. Sein Wissen zeugt von Regel-⁸⁶ sowie Technikwissen („Ja, es gibt Griechisch und Freistil“ (e_Lukas, Pos. 47), auch nennt er bekannte Sportevents wie „Olympiade, Weltmeisterschaft“ (e_Lukas, Pos. 55). Das Ringen ist bei ihm mit positiven Emotionen sowie mit einem Wertebereich verknüpft.⁸⁷ Der Aspekt Spaß haben gewinnt durch Mehrfachnennung (Pos. 38, 41) sowie den Gebrauch des Adverbs „ganz“ an Bedeutung. Auch betont er, dass er sich ganz gut fühle (Pos. 60, 65) und beim Gedanken an den Sport aufgeregt sei, da er in Leistungssituationen nicht verlieren möchte. Zu der Sportart ist er durch seinen Vater gelangt, der selbst Ringer und zugleich sein Trainer ist. Durch Lukas ausführliche Beschreibung innerhalb aller drei Interessenmerkmale sowie seiner regelmäßigen und langfristigen Trainingsteilnahme lässt sich darauf schließen, dass er ein ausgeprägtes individuelles Interesse an der Sportart hat. Dies zeigt sich auch neben seiner Mimik im weiteren Gesprächsverlauf, insbesondere bei der Beschreibung eines zufriedenstellenden Ergebnisses im Sport.

4.2.2.2 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen Setting

Schulische Leistung ist Lukas eher wichtig, „aber wenn ich paar Fehler habe, das finde ich nicht so schlimm“ (e_Lukas, Pos. 153), weshalb diese Aussage als gleichgültig eingestuft wird. Nachfolgend wird auf ein zufriedenstellendes, anschließend auf ein unzufriedenstellendes Ergebnis eingegangen.

Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

Ein konkret zufriedenstellendes Ergebnis beschreibt e_Lukas nicht, definiert Erfolg jedoch über das Lösen schwieriger Aufgaben und zieht dabei Vergleiche zu seinen Klassenkameradinnen und -kameraden: „Weil ich bin der beste Rechner in meiner Klasse“ (e_Lukas, Pos. 196). Dies führt er auf seine eigenen Fähigkeiten zurück, da er bereits seit dem Kindergarten rechne. Zudem erfährt er im Unterricht eine differenzierte Förderung, indem er im Vergleich zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern andere Arbeitsblätter erhält. In solch einer Situation fühle er sich richtig gut, was er durch die Betonung von „richtig“ verdeutlicht. Er äußert zudem, dass er stolz auf seine Leistung sei, insbesondere weil er seine Noten seinen Freunden zeigt, die ihn dafür beneiden. Grundsätzlich spricht er aber nur mit seinen Eltern über seine schulischen Leistungen. Ein solches Ergebnis ist für ihn prägend, denn er denkt daran zurück, sofern ihm etwas nicht gut

⁸⁶ „Bei Griechisch darf man halt nicht an die Beine kommen. Und man darf halt nicht den anderen zwicken oder kratzen oder sowas und auch nicht schlagen oder sowas. Und man / Und es geht genau bei den Kleinen gibt es immer genau drei Minuten und man darf halt, wenn der Schiri pfeift, darf man halt nicht mehr weitermachen“ (e_Lukas, Pos. 47-51).

⁸⁷ „Und da hat man halt ganz viele Partner so, gegen die man ringen muss. Und das Ringen macht auch ganz viel Spaß, weil man da immer wieder neue Leute kennenlernen kann. Ich habe zum Beispiel bei einem Turnier Freunde gefunden“ (e_Lukas, Pos. 39-42).

gelingt. Situationen, in denen er trotz Anstrengung nicht das gewünschte Resultat erreicht hat, sind für ihn dennoch zufriedenstellend. Hier zieht er einen Vergleich zum Sport, denn auf Nachfrage sagt er: „Weil ich im Sport auch immer damit zufrieden bin“ (e_Lukas, Pos. 231). Auch wenn er ein gutes Ergebnis erzielt, ohne seine volle Leistungsfähigkeit abgerufen zu haben, empfindet er Zufriedenheit.

Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

Ein konkretes unzufriedenstellendes Ergebnis nennt e_Lukas nicht, vielmehr definiert er Fehler als schulische Niederlage. Rechtschreibfehler führt er auf sein schnelles Sprechen zurück. Zudem wird er aber auch durch seinen Nachbarn beeinträchtigt, „weil ich beim Rechnen / werde ich fast immer abgelenkt von meinem Banknachbar, weil er mir sagt, was muss ich da reinschreiben. Da schreibe ich manchmal die falsche Zahl rein“ (e_Lukas, Pos. 160-163). Auffallend ist, dass Lukas keine Noten als Leistungsergebnis, sondern ausschließlich Fehler anspricht. In einer solchen Situation fühlt sich Lukas nicht gut. Dies ist auch auf den Leistungsvergleich mit anderen zurückzuführen, insbesondere wenn diese besser sind als er. Er versucht, Fehler zu korrigieren, obwohl er auf Anraten der Lehrerin diese nicht einfach beheben, sondern zuerst analysieren soll. An das Ergebnis denkt e_Lukas nicht zurück, da er das Wissen eher nicht verliert, nur das Ergebnis mündet in einer schlechten Note.⁸⁸ Aus der Situation zieht er – mit Ausnahme der Erkenntnis um seine Fehler – keinen Nutzen. Anderen Kindern in einer solchen Situation rät er, im Unterricht aufzupassen und sich zu konzentrieren.

4.2.2.3 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im interessengeleiteten außerschulischen Setting – Sport

Sportliche Leistung ist Lukas sehr wichtig. Den Fokus der Leistung richtet er klar auf den Sport, wobei er dies mit dem Erhalt von Urkunden und auf den Plätzen eins bis drei mit Medaillen begründet. Nachfolgend wird auf ein zufriedenstellendes, anschließend auf ein unzufriedenstellendes Ergebnis eingegangen.

Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

E_Lukas beschreibt einen Kampf, den er gewonnen hat und dadurch Bezirksmeister wird, als zufriedenstellendes Ergebnis. Gleiches ist für ihn Erfolg, „wenn ich wenigstens einen Kampf gewonnen [habe]“ (e_Lukas, Pos. 97). Er ergänzt die Platzierung, denn bis zum fünften Platz ist für ihn die erbrachte Leistung gut, ab dem sechsten nicht mehr. Jedoch ist er der Ansicht „aus Fehlern lernt man halt“ (e_Lukas, Pos. 99). Die Relevanz des Gewinnens wird bei ihm aber ersichtlich, da

⁸⁸ „Weil man da ja nur eine schlechtere Note / aber das Wissen verliert man bisschen. Weil man da nur eine schlechtere Note kriegt. Aber das ist ja egal. [...] Weil man das dann / die Rechnung ja weiß, weil sie den Fehler zeigt“ (e_Lukas, Pos. 186-190).

er Verlieren nicht mag. Durch regelmäßige und disziplinierte Trainingsteilnahme sowie durch seine eigenen Fähigkeiten erreicht er Erfolg, den er insbesondere auf die Anwendung technischer Fertigkeiten und die gegebenen Wettkampfbedingungen zurückführt, „weil die anderen kein Griechisch gemacht haben“ (e_Lukas, Pos. 81). Die Beschreibung der Gefühle fällt zwar nicht detailliert aus, aber seine Freude ist erkennbar. Dies äußert sich auch darin, dass er mit seiner Mutter über die Situation spricht. An das zufriedenstellende Ergebnis denkt er aber ansonsten nicht weiter zurück. Grundsätzlich hat er den Anspruch an sich, eine für ihn zufriedenstellende Leistung, die mit Anstrengung verbunden ist, abzurufen. Ist ihm dies geglückt, so ist er auch mit einem nicht erwarteten oder erhofften Resultat zufrieden. Andernfalls sagt er „[d]ann will ich noch besser werden und trainiere halt ganz viel“ (e_Lukas, Pos. 106).

Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

Ein unzufriedenstellendes Ergebnis ist für Lukas das Zurückliegen während eines Kampfes oder wenn Fehler unterlaufen. Eine eindeutige Definition des Begriffs Niederlage liegt nicht vor. Ein solches Ergebnis, insbesondere das Verlieren eines Kampfes, führt er auf die mangelnde Kommunikation seitens des Trainers zurück⁸⁹. Er reagiert bereits in der Situation darauf und versucht nicht aufzugeben, sondern seine Leistung weiterhin bestmöglich zu erbringen⁹⁰. Nachträglich reflektiert er über das Ergebnis, indem er sich einerseits ärgert, andererseits aber aus Eigeninitiative seinen Vater um Rat bittet, wie er sich verbessern könnte.⁹¹ Im Bereich des Tipps bezieht er sich auf die eigenen Wettkampferfahrungen und legt Betroffenen nahe, sich zu beruhigen. Dies kann durch Ablenkung wie etwas spielen erfolgen. Herausforderungen wie das Kämpfen gegen starke Gegner begegnet er mit den Gedanken der intensiven Leistungserbringung unter Technikanwendung, „[d]ass ich ganz schnell meine Sachen mache und versuche richtig, richtig Gas zu geben und versuche ganz gut abzuwehren und dann mehr auf alles aufpassen“ (e_Lukas, Pos. 134-135).

4.2.2.4 Vergleich der Settings

Werden beide Settings auch mit Blick auf das Postskriptum verglichen, so fällt auf, dass Lukas im sportlichen Kontext lebhafter erzählt und er strahlende Augen hat, wohingegen er im schulischen Kontext etwas ruhiger und nachdenklich ist.

⁸⁹ „Wenn ich halt zurückliege das finde ich halt nicht so gut und wenn ich einen Fehler gemacht habe und das war meine Schuld. Aber die meisten Kämpfe habe ich verloren, weil mein Papa / hat als Trainer die Sachen zu spät mir gesagt“ (e_Lukas, Pos. 111-114).

⁹⁰ „Dann gebe ich halt ganz viel Gas und versuche, dass ich noch ein bisschen mehr / , dass ich nicht ganz null zu 14 zurückliege, dass ich wenigstens eins zu 14 liege“ (e_Lukas, Pos. 118-120).

⁹¹ „Ich ärgere mich dann so richtig und frage meinen Papa, was könnte ich dann noch besser machen und der muss er hat / , sagt er mir meistens: ‚Du musst mehr versuchen, nicht nur rumzustehen‘“ (e_Lukas, Pos. 128-130).

Er wiederholt im Zusammenhang mit seinen schulischen Erfahrungen seine Frustration bei Fehlern und zeigt etwas weniger emotionalen Ausdruck.

Im Vergleich zwischen Schule und Sport zeigt sich, dass Lukas Erfolge ähnlich definiert. Er strebt zum Bestmöglichen, im Sport durch Gewinnen und Platzierungen bis zum fünften Platz, in der Schule durch das Lösen schwieriger Aufgaben. Dies führt er auf seine eigenen Fähigkeiten zurück, da er bereits im Kindergarten gerechnet habe. Im Sport wird die Trainingsteilnahme als Wettkampfvorbereitung genannt, ebenso externe Faktoren wie Wettkampfbedingungen, da er im Vergleich zu seinen Gegnern die entsprechende Technik angewandt und somit gewonnen hat. Die Gefühle werden zwar recht sachlich mit sich freuen im Sport und sich gut und stolz fühlen in der Schule beschrieben. Während des Gesprächs wird jedoch ein Leuchten und Strahlen seitens des Kindes beim Thema Sport registriert. Dies war im Zusammenhang mit dem schulischen Setting nicht der Fall. Im sportlichen Bereich wird sein Ehrgeiz sichtbar, da er immer gut sein möchte; gleichwohl kommuniziert er in Hinblick auf seine sportliche Leistung nur mit den Eltern. Im schulischen Bereich ergänzt er im Gespräch auch Freunde, die ihn beneiden. Von Bedeutung ist, dass Lukas in schwierigen Situationen an Positives zurückdenkt. Somit sind diese Erlebnisse für ihn prägend. Dieses Thema kam im Sport nicht zum Ausdruck. E_Lukas ist mit einem nicht erwünschten Resultat zufrieden, sofern er mit der erbrachten Leistung zufrieden ist. Hier liegt eine Parallele zwischen den Settings vor, da er sich im schulischen Setting klar auf den Sport bezieht. Hat er jedoch im Sport ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht, seine Leistung aber gleichwohl nicht vollumfänglich abgerufen, so setzt er sich das Ziel besser zu werden und viel zu trainieren. Schulisch ist er mit dem Ergebnis aber zufrieden.

Bei unzufriedenstellenden Ergebnissen erwähnt Lukas im Sport die falsche Technikanwendung als Abweichungen von der erwarteten Handlung, was mit dem Verlieren einhergeht, im schulischen Kontext nennt er Fehler als Definition einer Niederlage. Während er im Sport die Begründung in der fehlenden Trainerkommunikation sieht, spricht er für den Bereich der Schule sowohl von Störungen durch Mitschüler als auch von eigenen Schwächen wie zu schnellem Sprechen. Die emotionalen Reaktionen sind in der Schule sachlicher als im Sport, denn hier äußert er: „Ich ärgere mich dann so richtig“ (e_Lukas, Pos. 128). Während er im Sport in einer solchen Situation versucht, seinen Leistungsumfang voll auszuschöpfen, analysiert er für die Schule Fehler und vergleicht sich mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Im schulischen Kontext frustriert ihn ein solches Ergebnis nicht, wohingegen er sich im Sport ärgert und Tipps seitens des Trainers zur Verbesserung einholt. In beiden Settings werden Fehler genannt, die dazu gehören, woraus Lukas aber lernen kann. Unterschiede liegen im Bereich der Tipps vor. Während Lukas anderen Personen für den Sport Ratschläge wie Ablenkung und Ruhe bewahren mit auf den Weg gibt, nennt er für den schulischen Bereich besser aufzupassen sowie Konzentration. Herausforderungen

werden ausschließlich im Sport genannt; diesen Herausforderungen begegnet er mit den Gedanken an richtige Technikanwendung.

4.2.3 M_Vero

Das achtjährige Mädchen besucht die dritte Klasse und ist seit drei Jahren im Basketballverein. Aktuell trainiert sie zweimal pro Woche mit Spielteilnahme. Sie hat eine elfjährige Schwester, die, wie auch die Mutter, Basketball spielt, der Vater macht Fitness. Das Interview wird vor dem Training in einem Umkleideraum bei der Turnhalle durchgeführt und dauert 26 Minuten. Während des Gesprächs geht zwischenzeitig die Lüftung an, die in der Audiodatei aber kaum zu hören ist. Die Tür geht einmal auf und ein Mädchen grüßt. Nach kurzer Unterbrechung wird das Gespräch wieder aufgenommen. Ab Minute 15 sind im Hintergrund viele Stimmen zu hören, da ein Wechsel der Trainingsgruppen ansteht. Das Gespräch kann dennoch recht problemlos geführt werden, ein Alternativraum wäre wünschenswert, steht jedoch nicht zur Verfügung. Vero ist zu Beginn laut Aussage der Mutter und auch auf Nachfrage hin sehr nervös und aufgeregt. Dies zeigt sich auch an ihrem Verhalten, da sie ihre Trainingsschuhe und -jacke anziehen möchte, um womöglich etwas Zeit zu gewinnen. Die Gesprächspartnerinnen sitzen sich gegenüber, und Vero wählt die Plätze. Nach der Vorstellung der Interviewerin und Klärung allgemeiner Fragen legt sich die Aufregung rasch und Vero öffnet sich. Sie wird zunehmend entspannter, was auch an der Körperhaltung erkennbar ist. Die Gesprächsatmosphäre ist grundsätzlich vertrauensvoll und Vero erzählt recht viel. Dieser Fall wird herangezogen, da er in der Auswertung Diskussionsbedarf aufzeigt. Zudem misst sie dem schulischen Bereich eine höhere Bedeutung bei, wobei sich schulische Aspekte im Sport niederschlagen.

4.2.3.1 Interesse

In ihrer Freizeit spielt Vero draußen mit ihrem Vater und ihrer Schwester sowie den Nachbarn Basketball. Dies ist ihre bevorzugte Freizeitbeschäftigung, was mittels der Interessenmerkmale als individuelles Interesse beschrieben werden kann. Im kognitiven Bereich nennt sie neben Regeln wie Fouls, die Technik des Dribbelns und Werfens auch die Orientierungsfähigkeit auf dem Spielfeld.⁹² Ferner beschreibt sie Materialien und Referenzobjekte ausführlich. Sie nennt zwar keine konkreten Basketballprofis, dafür aber die Mannschaft Brose Baskets Bamberg. Ihre Gefühle beschreibt sie grundsätzlich positiv, sie freut sich auf das Training und versucht ihr Bestes zu geben. Jedoch empfindet sie drei Mal Training

⁹² „Also ähm, man muss halt auch gut dribbeln können. Und gut werfen können. Und man muss auch immer schauen, wo die Leute dann sind, wenn man zu denen passen will. So, ja“ (m_Vero, Pos. 27-29).

pro Woche anstrengend und muss sich zum Teil überwinden⁹³. Dies ist bei ihr tagesformabgängig. Es gibt Tage, an denen sie keine große Lust auf das Basketballtraining hat: „Also, ich fühle mich dann nicht immer gut. Aber wenn man dann schon länger trainiert hat, dann geht es eigentlich wieder. Und dann ist es eigentlich wieder ganz normal“ (m_Vero, Pos. 185-187). Dieser Aspekt ist im Bereich der Leistungsrelevanz von Bedeutung und wird an der Stelle erneut aufgegriffen. Zu der Sportart ist Vero durch ihre Mutter gekommen, die selbst Basketball gespielt hat, ebenso ist ihre Schwester im selben Verein. Durch m_Veros ausführliche Beschreibung innerhalb aller drei Interessenmerkmale kann bei ihr auch seitens der Persistenz sowie Anzahl des wöchentlichen Trainings von einem individuellen Interesse ausgegangen werden.

4.2.3.2 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen Setting

Schulische Leistung ist m_Vero wichtig, da sie das Ziel hat, am Ende der Grundschule auf das Gymnasium zu wechseln. Um dies zu erreichen, äußert sie, sich anzustrengen. Nachfolgend wird auf ein zufriedenstellendes anschließend unzufriedenstellendes Ergebnis eingegangen.

Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

M_Vero beschreibt die Note zwei in einer Leseprobe als zufriedenstellendes Ergebnis, da sie in diesem Bereich ansonsten überwiegend die Note drei erhält. Sie definiert sowohl eine gute Note als auch das Lob der Lehrkraft als Erfolg.⁹⁴ Dieses zufriedenstellende Ergebnis führt sie auf ihre gründliche Vorbereitung sowie momentane Anstrengung zurück. Es löst bei ihr positive Emotionen wie Glück, Freude und gelegentlich Stolz aus. Über ihre guten Noten spricht sie mit ihrer Mutter sowie in der Schule mit ihrer Sitznachbarin. Erhält sie kein zufriedenstellendes Ergebnis trotz Anstrengung, empfindet sie dies nicht als Erfolg, was zu Unzufriedenheit und Verärgerung führt. Ein zufriedenstellendes Ergebnis, das jedoch nicht ihrer vollen Leistungsfähigkeit entspricht, löst dennoch Freude aus. Aufgrund des anstehenden Wechsels auf das Gymnasium in einem Jahr misst sie bereits jetzt guten Noten hohe Bedeutung bei, da sie für ihren schulischen Erfolg essenziell sind. In diesem Zusammenhang empfindet sie Dankbarkeit und Freude über positive Bewertungen.

⁹³ „Ja also, des war / Ich freu mich auch immer drauf, aber manchmal da/ich hab ja dreimal in der Woche Training und dann ist es auch immer mal anstrengend. Und das ist eigentlich immer unterschiedlich, auch wies dann in der Schule war und so. Das ist unterschiedlich“ (m_Vero, Pos. 56-59).

⁹⁴ Mhm, wenn ich mal eine gute Note hab oder meine Lehrerin zu mir sagt: ‚Heut hast du gut mitgemacht und so.‘ Dann freu ich mich auch manchmal drauf. (m_Vero, Pos. 234-235).

Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

In einem Leistungsnachweis, für den sich m_Vero intensiv vorbereitet hat, erzielt sie die Note drei, was sie als unzufriedenstellendes Ergebnis betitelt und sich darüber ärgert. Eine noch schlechtere Bewertung, insbesondere eine Note fünf, würde sie als Niederlage betrachten, was jedoch bisher nicht vorgekommen ist. Ein solches Ergebnis löst bei ihr Ärger, verstärkt durch Mehrfachnennung, sowie Unwohlsein aus. Begründungen für das Zustandekommen des Ergebnisses werden nicht explizit genannt. Bei entsprechenden Ergebnissen analysiert sie ihre Fehler und reflektiert diese in Gesprächen mit ihren Eltern. Dadurch gewinnt sie Erkenntnisse, die sie in zukünftigen Leistungsnachweisen bewusst berücksichtigen kann.⁹⁵ An das Ergebnis denkt m_Vero nicht lange zurück, sondern konzentriert sich auf kommende Leistungssituationen, um sich wieder zu verbessern. Ähnlich wie bei ihrer Reaktion zieht sie aus der Situation Nutzen, indem sie die Fehler identifiziert und daraus lernt.⁹⁶ Einen konstruktiven Umgang mit Fehlern, also sowohl eigene Fehlerquellen zu identifizieren als auch sich durch eine gezielte häusliche Vorbereitung besser auf Prüfungen einzustellen, rät sie auch Kindern ihrer Klasse. Insgesamt ist ihre Haltung von einer positiven Zukunftsorientierung geprägt, da sie davon ausgeht, dass sie sich beim nächsten Mal verbessern wird.

4.2.3.3 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im interessengeleiteten außerschulischen Setting – Sport

Das Freizeitinteresse ist bei Vero stark von der Schule abhängig. Wenn sie die Schule negativ erlebt, beispielsweise durch Ärger oder viele Hausaufgaben, freut sie sich nicht auf den Sport. Ist sie dann im Training, kann sie von der Schule abschalten. Sportliche Leistung ist Vero „eigentlich nicht so wichtig. Aber ist halt schon gut, wenn man besser ist und gut ist. Also, es freut mich, dass ich so gut bin. Ja“ (m_Vero, Pos. 192-193). Nachfolgend wird auf ein zufriedenstellendes, anschließend auf ein unzufriedenstellendes Ergebnis eingegangen.

Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

M_Vero deklariert ihre eigene Leistung in einem Spiel als zufriedenstellendes Ergebnis. Obwohl ihr Team zwar verliert, ist sie mit ihrer Leistung in der Verteidigung zufrieden.⁹⁷ Erfolg definiert sie nicht eigenständig, sondern nur auf Nachfrage, erachtet die beschriebene Situation aber als Erfolg, wobei ihr grundsätzlich

⁹⁵ „Mmm, dann schau ich es mir halt an, was ich für Fehler gemacht habe. Und bespreche sie noch mal kurz daheim so und dann, dann hab ich sie eigentlich im Kopf. Und dann weiß ich das nächste Mal. Und dann, ja, ist es so“ (m_Vero, Pos. 213-215).

⁹⁶ „Mmm, ja, also wenn man es dann so, also so angeguckt und so, und dann kann man auch schon daraus lernen, was man falsch gemacht hat. Und dann wieder gut machen“ (m_Vero, Pos. 230-232).

⁹⁷ „Mm, wir haben mal gegen <Name eines anderen Vereins> glaub ich war es, gespielt und da haben wir zwar verloren, aber ich hab da gut verteidigt und es hat

sowohl die eigene Leistung als auch die der gesamten Mannschaft wichtig ist. Ihr Leistungsergebnis führt sie einerseits auf ihre eigene momentane Anstrengung und erfolgreiche Verteidigung zurück, andererseits auf die Umsetzung der Anweisungen ihrer Trainerin. Sie empfindet Freude über ihre Leistung, legt jedoch den Fokus auf die Konzentration „man darf sich dann nicht so arg freuen, weil sonst kann ich nicht mehr konzentrieren. Also, sonst freut man sich zu arg und dann kann man sich nicht mehr konzentrieren“ (m_Vero, Pos. 78-80). Hier betont sie die Bedeutung der eigenen Disziplin. Zugleich motiviert sie dies auch für zukünftige Situationen. Im Allgemeinen reflektiert sie jedoch die Leistung nicht häufig im Alltag, außer bei der Rückfahrt. In der Schule haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, von ihrem Wochenende zu berichten. M_Vero berichtet dann von Spielen beziehungsweise Turnieren. Wenn sie ihre Leistung gezeigt, jedoch kein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht hat, empfindet sie einerseits Ärger, andererseits freut sie sich über ihre gute Leistung. Kann sie jedoch ihre volle Leistungsfähigkeit nicht abrufen, auch wenn das Ergebnis positiv ausfällt, ist sie zwar mit dem Sieg zufrieden, jedoch nicht zwangsläufig mit ihrer eigenen Leistung.

Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

M_Vero äußert, dass sie bislang noch kein unzufriedenstellendes sportliches Ergebnis erlebt hat, da sie ihre Leistungen in den Spielen grundsätzlich als zufriedenstellend empfindet: „Weil eigentlich alle Spiele waren eigentlich ganz okay, wie ich gespielt hab“ (m_Vero, Pos. 120-121). Auf Nachfrage hin sagt sie jedoch, dass das Mannschaftsgefüge teils problematisch ist, da einige Mitspielerinnen ihre Aufgaben, wie etwa das Verteidigen, nicht ausreichend erfüllen. Zwar ärgert sich m_Vero in einer solchen Situation, relativiert dies dennoch schnell, denn diese Situation sei nicht mehr zu ändern. Zugleich freut sie sich über ihre eigene Leistung. Eine Niederlage definiert sie nicht direkt, sondern beschreibt auf Nachfrage, dass ihre Leistung in bestimmten Momenten nicht zufriedenstellend ist. Sie ist aber der Meinung, aus der Situation „kann man daraus auch lernen, dass man es dann besser macht“ (m_Vero, Pos. 165). Durch das Indefinitpronomen „man“ verweist sie jedoch nicht nur auf sich selbst, sondern auch auf andere Personen, die sich verbessern können. Ihr Ratschlag, die Situation zu vergessen und das Beste zu geben, unterstützt diese Sichtweise. Herausforderungen begegnet m_Vero recht gelassen und positiv, ohne große Vorbereitung oder Gedanken „eigentlich bereit ich mich gar nicht so arg vor. Eigentlich spiel ich dann einfach los und machs“ (m_Vero, Pos. 143-144). Entscheidend ist dafür aber die Differenzierung zwischen den Spielarten. Während sie bei Freundschaftsspielen nicht aufgeregt ist, da die Relevanz für sie nicht groß ist, ist sie es aber manchmal bei Turnieren, in denen es etwas zu gewinnen gibt.

mich gefreut, weil ich auch oft den Ball rausgeschlagen hab“ (m_Vero, Pos. 69-71).

4.2.3.4 Vergleich der Settings

Zufriedenstellende Ergebnisse macht m_Vero im schulischen Bereich anhand von Notenverbesserung fest, während sie im Sport, auch wenn das Team verliert, ihre eigene Leistung in den Fokus rückt. Ähnliches ist bei der Erfolgsdefinition festzuhalten. Schulisch konkretisiert sie dies anhand von Noten, daneben aber auch durch das Lehrkraftfeedback. Im Sport benennt sie erneut die Leistungsverbesserung. Beide Leistungsergebnisse führt sie einerseits auf die eigene Anstrengung zurück und ergänzt im Sport den Trainereinfluss, schulisch hingegen führt sie die eigene Vorbereitung auf einen Leistungsnachweis zurück. Die beschriebenen Gefühle sind im schulischen Bereich ausgeprägter. Sportlich konzentriert sie sich aber in der Verteidigung darauf, die Anweisungen der Trainerin umzusetzen. Diese Disziplin und ihr Fokus motivieren sie für zukünftige Spiele. Sie zeigt eine gewisse Leistungsbereitschaft durch das zufriedenstellende Ergebnis. Im Hinblick auf schulische Belange nennt sie Gespräche darüber mit ihrer Mutter sowie ihrer Banknachbarin. Während sie über das sportliche Ergebnis bei der Zurückfahrt nachdenkt und davon in der Schule berichtet, liegen Erinnerungen im schulischen Setting nicht vor. Bei einem unzufriedenstellenden Ergebnis empfindet sie in beiden Settings Unzufriedenheit und ist verärgert, im sportlichen Bereich ergänzt sie, dass sie sich aber über ihre Leistung freue. Erreicht sie mit weniger Anstrengung ein zufriedenstellendes Ergebnis, ist für sie das Ergebnis wichtiger; in beiden Settings freut sie sich, ist im Sport jedoch mit ihrer eigenen Leistung nicht zufrieden. Schulisch begründet sie die Zufriedenheit damit, dass sie auf das Gymnasium wechseln möchte, sportliche Ziele werden nicht genannt.

Unzufriedenstellende Ergebnisse im Sport werden von Vero vor allem durch das Mannschaftsgefüge geprägt, beispielsweise wenn Mitspielerinnen nicht ausreichend verteidigen. Obwohl sie sich ärgert, relativiert sie den Moment schnell und versucht, daraus zu lernen. In der Schule nennt sie die Note drei in einem Leistungsnachweis im Fach Deutsch. Auch Niederlagen macht sie anhand von Noten fest. Über die für sie schlechte Note ärgert sie sich; trotz intensiven Lernens ist sie hinter ihren Erwartungen geblieben. Sie analysiert Fehler, spricht mit ihren Eltern und blickt auch nach einem unzufriedenstellenden Ergebnis positiv auf zukünftige Leistungsnachweise. Dies zeigt eine stärkere Reflexion im schulischen Kontext. Ein wesentlicher Unterschied liegt in m_Veros Reaktion. Während sie im Sport gelassen bleibt und weniger intensive Vorbereitung als ausreichend empfindet, zeigt sie in der Schule eine stärkere emotionale Beteiligung und systematische Fehleranalyse. Beide Bereiche verbinden jedoch ihren Fokus auf persönliche Verbesserung und die Fähigkeit, aus Erfahrungen zu lernen, um sich für die Zukunft zu stärken. Im sportlichen Setting differenziert sie zudem zwischen Freundschaftsspielen und Turnieren, bei denen etwas gewonnen werden kann. Ein solcher Aspekt liegt im schulischen nicht vor.

Bei dem Vergleich der Settings ist m_Vero der schulische Bereich wichtiger, da die Schule sie auf die Zukunft vorbereitet, Basketball hingegen ist ihr Hobby, das

sie nebenbei betreibt. Gleichwohl hilft ihr der Sport, Abstand von der Schule zu bekommen. Folgender Aspekt ist aber von Interesse. Vero formuliert, dass hoher schulischer Arbeitsaufwand und Konflikte in der Schule die Motivation und Stimmung beeinflussen können, wodurch zeitweise auch die Bereitschaft zum Training sinkt. Dennoch bewältigt sie die Hausaufgaben in der Regel, entweder vor oder nach dem Training oder, falls erforderlich, am folgenden Tag⁹⁸. Auf Nachfrage, wie sie sich fühle, wenn sie keine Lust auf das Training hat, äußert sie: „Ich fühle mich dann nicht immer gut. Aber wenn man dann schon länger trainiert hat, dann geht es eigentlich wieder. Und dann ist es eigentlich wieder ganz normal“ (m_Vero, Pos. 185-187). Auch könne sie beim Training die Schule vergessen und abschalten

4.2.4 M_Willy

Der neunjährige Junge besucht die dritte Klasse und ist seit zwei Jahren im Faustballverein. Aktuell trainiert er zweimal pro Woche mit Spielteilnahme. Er hat zwei sportliche ältere Schwestern. Die zwölfjährige Schwester spielte früher Faustball, sie tanzt und schwimmt jetzt. Seine andere Schwester ist mit ihm im Sportverein. Auch die Mutter ist sportlich aktiv, während der Vater sich im Verein engagiert. Das online-Interview findet nachmittags statt. M_Willy sitzt im Wohnzimmer. Es gibt technische Probleme, da sein Headset teilweise aussetzt. Der Vater unterstützt den Jungen, das Gespräch wird an entsprechender Stelle weitergeführt und die Frage gegebenenfalls wiederholt. Auch klingelt währenddessen die Haustür, was m_Willy nicht aus der Ruhe bringt. Auf diese Aspekte ist die Interviewdauer von 29 Minuten zurückzuführen. Zu Beginn scheint der Junge etwas angespannt, was sich aber nach der kurzen Vorstellung und Darlegung des Gesprächsablaufs legt. Das Aufnahmegerät nimmt er gelassen hin. M_Willy hat eine recht ruhige Art und wirkt in der Unterhaltung entspannt. Gesprächspausen oder Nachfragen sind nicht zu verzeichnen. Inhaltliche Auffälligkeiten liegen dahingehend vor, dass er phasenweise die ebenfalls von ihm ausgeübte Sportart Tennis mit in das Gespräch einfließen lässt. Auch äußert er, dass er sich nicht immer auf das Training freue.⁹⁹ Hier scheint es sinnvoll, die Interessenmerkmale genau zu analysieren. Für den Bereich der Leistungsergebnisse wird vermerkt, dass er im schulischen Kontext zwischen verschiedenen Fächern

⁹⁸ „Also wenn es jetzt in der Schule, wenn da Ärger war und ich hab viele Hausaufgaben, dann manchmal hab ich da nicht so viel Lust drauf und dann mag ich nicht so doll. Dann bin ich nicht so gut drauf und dann, ja, dann hab ich auch manchmal nicht so viel Lust aufs Training, weil ich halt auch so viele Hausaufgaben aufhabe, aber manch / meistens krieg ich die Hausaufgabe auch hin. Und wenn es dann mal nicht reicht die Zeit vorm Training, mach ich es manchmal nach den Training. Aber jetzt wenns so Abend ist und ich hab noch Tage, dann mach ich es auch manchmal die nächsten Tag“ (m_Vero, Pos. 172-179).

⁹⁹ „Ja, also manchmal freue ich mich. Aber manchmal bin ich halt dann auch nach der Schule oder so und mein Tag nicht so gut, ich bin halt müde und dann freu ich mich jetzt nicht so auf Faustball“ (m_Willy, Pos. 93-95).

differenziert. Im Rahmen der Gefühle fallen seine Beschreibungen recht nüchtern aus. Aus diesen Gründen scheint der Fall von Bedeutung.

4.2.4.1 Interesse

In seiner Freizeit schwimmt m_Willy, fährt Fahrrad, spielt draußen, oder „in letzter Zeit hänge ich auch öfters am Laptop rum“ (m_Willy, Pos. 5). Er spielt Faustball und Tennis und macht Leichtathletik. Auf die Frage, was er am liebsten macht, äußert er neben „viele Sachen“ (m_Willy, Pos. 16) Faustball, was mit den Interessenmerkmalen konkretisiert wird.

Im kognitiven Bereich nennt er neben allgemeinem Wissen, etwa die Anzahl der Mannschaftsmitglieder während eines Turniers, bekannte Sportereignisse wie die Deutschen Meisterschaften. Er ergänzt, dass Faustball weniger bekannt sei. Zudem beschreibt er die Leine als Spielfeldbegrenzung und den Spielball als zentrale Materialien bzw. Referenzobjekte. In der Kategorie *Regelwissen* beschreibt er, dass der Ball nur einmal aufkommen darf, bevor er zurückgespielt werden muss. Er benennt Positionsvorgaben für die Spielenden je nach Altersklasse.¹⁰⁰ Die Teamgröße unterscheidet sich dabei: Jüngere Spieler treten in kleineren Gruppen an (z. B. U10 mit drei Spielern), während ältere in größeren Formationen spielen. Turniere sind in Gruppenphasen organisiert, wobei Teams je nach Ergebnissen in der Vorrunde weiterhin Chancen auf bessere Platzierungen haben.¹⁰¹ Ergänzend dazu verweist er auf technisches Wissen, indem er beschreibt, dass der Ball mit dem Unterarm gespielt wird. Grundsätzlich freut er sich auf das Training, was jedoch auch tagesformabhängig ist. Nach einem anstrengenden Schultag möchte er sich manchmal lieber ausruhen und muss sich zum Training überwinden (*Einsatzbereitschaft/Überwindung (I)*). Er freut sich aber auf das Tennistraining, da dies von der Uhrzeit früher beginnt und im

¹⁰⁰ „[...] da gibt es, ähm, also bei den ganz Großen gibt es auch in der Mitte ein Mann, dann gibt es meistens also u10 und u8 sind es nur drei. Einer in der Mitte hinten und die anderen zwei hinten und da muss man halt / kann man halt immer vorlaufen. Und u12 gibt es dann einen vorne auf Schlag vorne rechts. Und dann noch zwei hinten in der Abwehr und bei den Größeren gibts dann auch in der Mitte noch einen“ (m_Willy, Pos. 64-68).

¹⁰¹ „Also es gibt meistens mehrere Mannschaften, aber manchmal auch nicht so viele. Und da spielen halt immer zwei Mannschaften gegeneinander über das eine Feld. Und in meistens, wenn es mehr Mannschaften gibt, gibt es halt auch die Vorrunde und da spielt man dann nur auf einen Satz. Und wer den gewonnen hat, der hat in der Vorrunde dann halt gewonnen. Wenn man alle Spiele gewonnen hat und da gibts einzelne Gruppen, die ausgelost werden. Und wenn man gegen die halt /, wenn man der Beste ist, hat man noch zu allen Plätzen frei, also da kann man von letzter bis erster theoretisch noch alles werden, also ganz letzter kann man nicht mehr werden. Und wenn man halt dann Gruppen-Zweitbester ist, kann man vielleicht noch auf den ersten Platz schaffen, aber meistens ist man dann so in der Mitte“ (m_Willy, Pos. 127-135).

Freien stattfindet.¹⁰² Zugleich sagt er: „Aber Faustball macht mir halt auch schon Spaß“ (m_Willy, Pos. 109). Da diese Äußerung von ihm persönlich kommt, kann angenommen werden, dass er mit Faustball dennoch positive Gefühle verknüpft. Auch hier liegt eine Verbindung mit dem *Wert- und Steuerungsbereich* vor, denn er beschreibt den Teamgeist sowie die Freude am Freitraining. Zu der Sportart ist er durch seine älteren Schwestern gekommen. Auch wenn sich m_Willy teilweise vom Faustball etwas abwendet und Aspekte des Tennistrainings einbringt, liegen dennoch alle Interessenmerkmale vor und es kann nicht zuletzt durch die regelmäßige und überdauernde Teilnahme von einem individuellen außerschulischen Interesse gesprochen werden. Dies wird auch im Gesprächsverlauf deutlich, als er sich bei unzufriedenstellenden Ergebnissen im Sport wie folgt äußert: „Aber ich freue mich halt dann trotzdem auch. [...] Dass ich halt einfach spielen durfte. Und ich finde halt auch das Spielen schön“ (m_Willy, Pos. 195-197). Hier wird die Freude an der Sportart deutlich.

4.2.4.2 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen Setting

Schule ist m_Willy sehr wichtig, wobei er grundsätzlich gerne zur Schule geht. Hierauf richtet er auch klar den Fokus der Leistung, die Gedanken bereits auf den Übertritt an die weiterführende Schule und den sich eines Tages anschließenden Beruf gerichtet. Nachfolgend wird auf ein zufriedenstellendes anschließend unzufriedenstellendes Ergebnis eingegangen.

Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

Eine konkret zufriedenstellende Situation beschreibt m_Willy nicht, Erfolg ist für ihn aber, „wenn man eine Eins oder eine Zwei geschrieben hat“ (m_Willy, Pos. 273). Dies führt er einerseits auf seine eigenen Fähigkeiten zurück, andererseits passe er im Unterricht auch gut auf. Über die genannte Note freut sich m_Willy, reagiert aber zurückhaltend und behält die Note eher für sich, gibt diese ausschließlich an seine Eltern weiter. Situationen, in denen er trotz Anstrengung nicht die gewünschte Note erreicht hat, beschreibt er einerseits als unzufriedenstellend, denn „dann ärgere ich mich schon und versuch dann auch draus zu lernen und ja“ (m_Willy, Pos. 296). Andererseits beschreibt er, sofern er sich nicht mit der Note fünf oder sechs konfrontiert sieht, seine Leistung dennoch als Erfolg.

¹⁰² „Ja, also manchmal freue ich mich. Aber manchmal bin ich halt dann auch nach der Schule oder so und mein Tag nicht so gut, ich bin halt müde und dann freu ich mich jetzt nicht so auf Faustball. [...] [Lieber würde ich] [e]infach mal zu Hause vielleicht meine Ruhe haben und dann halt was zu Hause machen. [...] [Auf das Tennistraining] freue ich mich meistens auch, weil es halt auch ein bisschen früher ist. Und nicht so lange geht und danach bin ich halt auch dann meistens schon erschöpft. Und ich freue mich jetzt dann auch auf draußen, weil draußen können wir dann noch mit Wasser rumspielen. Wenn die Tennisplätze bewässert werden und nach Spielen stellen wir uns auch meistens unter den Sprenger. Ja, da freue ich mich auch meistens“ (m_Willy, Pos. 93-107).

Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

Der Drittklässler beschreibt den Erhalt der Note drei oder schlechter als unzufriedenstellendes Ergebnis. Er erläutert, dass er bereits die Noten drei und fünf in einem Leistungsnachweis erhalten habe. Dies ist für ihn eine Niederlage, wobei er hier auch zwischen Fächern differenziert.¹⁰³ Die Begründung für das Ergebnis sieht er in verschiedenen Aspekten. Einerseits erklärt er seine Leistungen mit seinen eigenen Fähigkeiten. In Deutsch schätzt er sich aufgrund von Schwierigkeiten in der Rechtschreibung als nicht besonders gut ein, weshalb er eine Note drei als angemessen empfindet. Andererseits führt er seine Leistungen auf seine aktuelle Anstrengung zurück, sodass ihm Leichtsinnsfehler unterlaufen. Gleichzeitig äußert er, dass er in Leistungssituationen Druck empfindet, „ich habe halt auch dann meistens Stress und will halt eine gute Note schreiben und dann macht man halt meistens Leichtsinnsfehler“ (m_Willy, Pos. 249-250). Über die Note und die Leichtsinnsfehler ärgert er sich. Unzufriedenstellende Ergebnisse versucht er aber zu vergessen, denn aufgrund von Bonusaufgaben hat er es geschafft, in dem nachfolgenden Leistungsnachweis Klassenbester zu sein. Trotz dieser Ereignisse weist sein Zeugnis nur die Noten eins und zwei auf, sodass er aufgrund der summativen Erklärung den unzufriedenstellenden Leistungsnachweis ausgeglichen hat. Aus der Situation leitet er die Bedeutung einer besseren Vorbereitung ab, insbesondere durch gezieltes Lernen und erhöhte Aufmerksamkeit im Unterricht. Ähnlich äußert er sich auch bei der Vergabe von Tipps, wobei er neben der Vorbereitung und Konzentration im Unterricht auch seine Klassenkameradinnen und -kameraden aufmuntert.

4.2.4.3 Der Umgang mit Leistungsergebnissen im interessengeleiteten außerschulischen Setting – Sport

Sportliche Leistung ordnet m_Willy in die Kategorie ‚eher gleichgültig‘ ein. Er wünscht sich zwar das Erreichen eines ersten Platzes, im Fokus steht aber für ihn der Teamgedanke.¹⁰⁴ Nachfolgend wird auf ein zufriedenstellendes anschließend unzufriedenstellendes Ergebnis eingegangen.

Zufriedenstellendes Leistungsergebnis

Für m_Willy ist ein zufriedenstellendes Ergebnis eng mit der guten Mannschaftsleistung verknüpft. Er erläutert dies anhand der veränderten Teamzusammensetzung, die durch das Ausscheiden erfahrener Spieler und den Zugang neuer Mit-

¹⁰³ „Wenn ich einmal einen Vierer oder einen Dreier halt von / also drei ist in manchen Fächern doch okay, aber ich finde dann halt schon ab vier, ja, ist es halt nicht so toll“ (m_Willy, Pos. 234-235).

¹⁰⁴ „Also ich wünsche mir halt schon sehr gern, dass wir mal erster Platz werden oder so. Aber eigentlich geht es ja nur darum, dass wir Mannschaftssport machen und so. Ich finde es jetzt auch nicht so schlimm, dass wenn wir mal verlieren“ (m_Willy, Pos. 219-221).

glieder beeinflusst wird und sie sich erst neu zusammenfinden müssen. Daraufhin erreichen sie den vierten von neun Plätzen¹⁰⁵. Erfolg definiert er ebenso über die Platzierung. Von Bedeutung ist, dass für ihn jeder in gewisser Weise Sieger ist, aber die Platzierung innerhalb der ersten Hälfte schon besser sei.¹⁰⁶ Das Ergebnis führt er auf externe Aspekte zurück, wobei die gesamte Mannschaft am Erfolg beteiligt ist. Er äußert dazu: „Dann haben wir halt dieses Mal wieder richtig gut gespielt und den vierten Platz von neun erreicht“ (m_Willy, Pos. 140–141). Zudem erwähnt er, dass in der Mannschaft auch leistungsschwächere Personen sind. Bei den Spielen wird jedoch darauf geachtet, eine möglichst leistungsstarke Mannschaft aufzustellen, sodass leistungsschwächere eher außen vorbleiben. Dabei fühlt er sich gut und es motiviert ihn am Training zwecks weiterer Leistungsverbesserung teilzunehmen. Er denkt selten an das zufriedenstellende Ergebnis zurück, freut sich aber darüber. Mit einem Teamkollegen aus seiner Klasse tauscht er sich gelegentlich aus, jedoch bleibt das Thema in der Schule sonst eher unbeachtet. Situationen, in denen er trotz Anstrengung nicht den gewünschten Platz erreicht hat, beschreibt er dennoch als zufriedenstellend aufgrund der Teilnahme.

Unzufriedenstellendes Leistungsergebnis

Ein unzufriedenstellendes Ergebnis ist für m_Willy ein unpassendes Mannschaftsgefüge. In der U10 durchläuft die Mannschaft eine Umbruchphase, in der leistungsstärkere Spieler das Team verlassen, was zu einer erhöhten Fehlerquote, insbesondere bei Angaben, und zu wiederholten Satzverlusten führt.¹⁰⁷ Niederlage wird dabei als letzte oder vorletzte Platzierung definiert. Dies führt er einerseits auf die Anstrengung und Fähigkeiten der neu zusammengesetzten Mannschaft zurück, andererseits gibt er auch zu: „Aber natürlich habe ich auch Fehler gemacht“ (m_Willy, Pos. 192). Daraufhin ärgert er sich, aber wie bereits beschrieben, „ich freue mich halt dann trotzdem auch. [...] Dass ich halt einfach spielen durfte. Und ich finde halt auch das Spielen schön“ (m_Willy, Pos. 195-197). Hier kommen die positive Stimmung und Freude zum Ausdruck. Er denkt zwar an die Situation zurück, jedoch äußert er: „Hoffentlich geht es dieses Mal besser“

¹⁰⁵ „Das war das letzte Mal in der u12 im letzten Turnier. Weil davor waren wir einmal nicht so gut, weil wir auch neue dazu bekommen haben. Da war dann die Mannschaft nicht mehr so zusammengewachsen und dann haben wir halt dieses Mal wieder richtig gut gespielt und haben vierten Platz von neun geschafft“ (m_Willy, Pos. 138-141).

¹⁰⁶ „Wenn man so ungefähr immer von den ganzen Mannschaften mindestens die Hälfte wird, also zwischen ersten und der Hälfte wird. Das ist dann schon großer Erfolg. Also eigentlich ist jeder Sieger, auch der letzte, aber es ist halt schon besser, wenn man weiter vorne ist“ (m_Willy, Pos. 161-163).

¹⁰⁷ „Also das war halt so, da waren wir in der u10 noch ganz neu und dann hatten wir halt auch Kleine. Und da sind die Guten auch gegangen, es war ein Wechsel und das war halt dann nicht mal, also das war halt dann nicht mehr so toll, weil wir dann ganz viele Angaben auch versem-melt haben und so. Und haben halt dann eigentlich jeden Satz verloren“ (m_Willy, Pos. 185-189).

(m_Willy, Pos. 201). Als Tipp rät m_Willy neben der grundlegenden Zuversicht, dass es nächstes Mal besser wird, die Bedeutung von Anstrengung im Training. Zudem wird der Teamzusammenhalt als essenziell für den sportlichen Erfolg hervorgehoben. Für m_Willy liegt trotz Niederlage auch in gewisser Weise Erfolg vor, denn er relativiert den letzten Platz, da Grundturniere oft von äußeren Faktoren wie Pech oder jüngeren Mitspielern beeinflusst werden und es sich letztlich nur um Freundschaftsspiele handelt, ohne den Druck eines hochrangigen Wettbewerbs wie beispielsweise bei Europameisterschaften. Tritt m_Willy mit seiner Mannschaft gegen eine deutlich stärkere Mannschaft an, so kommen zwar Gedanken einer Niederlage auf, gleichwohl begegnet er der Herausforderung positiv.¹⁰⁸

4.2.4.4 Vergleich der Settings

M_Willy beschreibt nur im sportlichen Setting ein zufriedenstellendes Ergebnis, Erfolg jedoch definiert er im schulischen und sportlichen Setting mit unterschiedlichen Maßstäben. Während er dies im schulischen Bereich anhand der Noten eins und zwei beschreibt, betrachtet er sportlichen Erfolg nicht nur anhand der Platzierung, sondern auch durch die Teilnahme und erbrachte Teamleistung, wobei eine Position in der oberen Hälfte der Platzierungen bevorzugt wird. Seine Bewertung beruht im schulischen Kontext auf internalen Aspekten wie der eigenen Fähigkeit und Anstrengung, wohingegen er seine Bewertung im Sport auf externale Aspekte, wie beispielsweise die Mannschaftsleistung zurückführt. In beiden Bereichen äußert er seine Gefühle eher zurückhaltend. Zufriedenstellende Ergebnisse führen im Sport bei ihm zu vermehrter Leistungsbereitschaft, Schulnoten – gute wie schlechte –, kommuniziert er ausschließlich seinen Eltern. An die Ergebnisse denkt er in beiden Settings eher nicht zurück, über sportliche Ergebnisse unterhält er sich mit einem Klassenkameraden, der auch in seinem Verein ist. Erreicht er – trotz Anstrengung – in Leistungssituationen nicht das gewünschte Ergebnis, so ist er im sportlichen Bereich aufgrund der Teilnahme zufrieden, während er im schulischen Bereich eher verärgert ist und versucht, daraus zu lernen. Sofern es nicht die Note fünf oder sechs ist, ist es für ihn Erfolg.

Unzufriedenstellende Ergebnisse betrachtet m_Willy im Sport vor allem im Zusammenhang mit dem Mannschaftsgefüge und äußeren Bedingungen wie Spielerwechsel oder Gegnerstärke, während er dies im schulischen Kontext an konkreten Noten wie drei und fünf festmacht. Ähnlichkeiten bestehen aber in der Definition von Niederlage, die er gleichermaßen an Maßstäben einerseits einer schlechten Platzierung, andererseits einer schlechten Note festmacht. Bei beiden Settings sieht er die Ursache in seiner Person, im Sport ergänzt er aber auch die

¹⁰⁸ „[...] ich feuere dann halt unsere Mannschaft auch schon an. Und wir rufen halt dann auch meistens den anderen viel Glück zu. Wir hoffen halt einfach, dass wir dann trotzdem noch gewinnen“ (m_Willy, Pos. 205-207).

unpassende Mannschaftsleistung. Ähnlichkeiten bestehen auch in dem Ärger über das Ergebnis, wobei er im Sport eine positive Grundhaltung zeigt und sich über die Spielteilnahme freut. Er versucht im schulischen Kontext das Ergebnis zu vergessen, was ihm durch die Bearbeitung zusätzlicher Übungs- und Vertiefungsaufgaben gelingt. Im Rahmen seines Vereinssports denkt er an das Ergebnis nicht zurück, sondern richtet den Blick auf die Zukunft. Auf ein nichtzufriedenstellendes Ergebnis hin rät er anderen Vereinskameraden, ähnlich wie er es im schulischen Bereich gelernt hat, zu vermehrter Vorbereitung und Konzentration. Im Sport ergänzt er den Mannschaftszusammenhalt. In sportlichen Niederlagen sieht er dennoch Erfolg, da dies seiner Einschätzung nach maßgeblich von Faktoren wie Pech oder auch jüngeren Spielern abhängig ist. Zudem differenziert er zwischen verschiedenen Spielarten wie Freundschaftsspielen und Turnieren. Im schulischen Bereich differenziert er Ergebnisse hinsichtlich verschiedener Fächer und seiner persönlichen Fähigkeiten.

5 Diskussion

Mit Hilfe eines qualitativ-inhaltsanalytischen Vorgehens wurde der Frage nachgegangen, wie Acht- bis Zehnjährige ihren persönlichen Umgang mit Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch in einem interessen geleiteten außerschulischen Setting beschreiben. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der kategorienbasierten Analyse (vgl. 4.1) sowie der exemplarischen Fallzusammenfassungen (vgl. 4.2) zusammenfassend dargestellt, diskutiert und interpretiert (vgl. 5.1). Zudem erfolgt eine Methodendiskussion und -interpretation (vgl. 5.2). Abschließend werden Limitationen der Studie angeführt und weiterführende Forschungsdesiderata benannt (vgl. 5.3). Implikationen für die schulische Praxis werden im Ausblick (vgl. 6) abgeleitet.

5.1 Ergebnisdiskussion und -interpretation

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse (vgl. 4) deskriptiv ohne Quantifizierungen zusammengefasst und in den Forschungsdiskurs (vgl. 2) eingebettet. Mit Blick auf die Limitationen der Studie (vgl. 5.3) sind einige Aussagen der Befragten auch in Bezug auf den Forschungsstand aussagekräftig. Die Diskussion orientiert sich an den aufgestellten Teilfragen (vgl. 2.7). Zuerst wird die Frage beantwortet, inwiefern außerschulisches Interesse vorliegt (vgl. 5.1.1). Es folgt die Beschreibung des Umgangs mit Leistungsergebnissen im schulischen (vgl. 5.1.2) und außerschulischen Setting (vgl. 5.1.3). Anschließend werden die Settings miteinander verglichen (vgl. 5.1.4).¹⁰⁹

5.1.1 Liegt Interesse vor?

Teilfrage 1 „Inwiefern liegt bei den Befragten Interesse am ausgeübten Vereinssport im Sinne der pädagogischen Interessentheorie vor?“ wird wie folgt beantwortet: Die Befragten nennen sowohl beim allgemeinen als auch intensiven außerschulischen Interesse überwiegend Sport, gefolgt von im Freien spielen, Spielen von Musikinstrumenten und Treffen mit Freunden. Um die Beantwortung der Teilfrage zu präzisieren, wird auf die Kriterien der pädagogischen Interessentheorie zurückgegriffen. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass im kognitiven Bereich die Kategorien Regelwissen und Technikwissen ausgeprägt sind, denn die Befragten beschreiben sportartspezifische Regeln und Techniken. Auch Referenzobjekte wie Sportbekleidung oder ergänzende Materialien führen sie an. Die übrigen Kategorien wie bekannte Sportevents oder Sportlerinnen und Sportler werden vergleichsweise wenig thematisiert. In einzelnen Interviews sind die Kategorien Wissenserwerb/-erweiterung (e_July, m_Pedro) und Selbstrefle-

¹⁰⁹ Nachfolgend sind die Begriffe positiv und zufriedenstellend sowie negativ und unzufriedenstellend synonym zu verstehen.

xion/Verantwortung (m_Jamile) für das Team erkenntlich. Über die Interessensausübung äußern sich die Befragten hauptsächlich mit positiven Emotionen, wie beispielsweise sich freuen, gut fühlen und Spaß haben. Deutlich seltener werden negative Emotionen angesprochen, wenn den Kindern zum Beispiel die Lust auf das Training fehlt oder sie sich unwohl fühlen. Der Sport ist für sie zu meist freiwillig, selten ist Überwindung notwendig. Als interessenauslösende Instanzen nennen die Befragten Eltern beziehungsweise Familie sowie Freundinnen und Freunde. Die Schule bleibt unberücksichtigt.

Die dargelegten Ergebnisse stehen im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen und der pädagogischen Interessentheorie, was nachfolgend diskutiert und eingeordnet wird. Die Daten zeigen analog zur KIM-Studie (Feierabend et al., 2020), dass Sport ein gern ausgeübtes außerschulisches Interesse ist. Der Zugang zu den Kindern erfolgt über Vereine. Zugleich liegt dadurch eine Limitation vor (vgl. 5.3), da ausschließlich sportinteressierte Kinder befragt werden. Dies ist bereits dem Arbeitstitel zu entnehmen. Die offenen Interviewfragen lassen individuelle Äußerungen und Absichten der Befragten zu. Erkennbar daran, dass manche Kinder, überwiegend aus online-Befragungen, auch nicht sportliche Aktivitäten als allgemeines Interesse nennen. Eine mögliche Erklärung ist, dass sie sich während der Interviews nicht an der Sportstätte, sondern im häuslichen Umfeld befanden. Zwei Kinder in Präsenzinterviews äußern ebenfalls andere Interessen, ob dies mit den informellen Vorgesprächen zusammenhängt, bleibt spekulativ. Dieser Aspekt könnte durch eine schriftliche Interessensabfrage im Vorfeld eliminiert werden und wird unter 5.2 verfolgt.

Alle drei Interessensbereiche (Krapp, 1999b; Prenzel et al., 1986) sind den Daten zu entnehmen. Im kognitiven Bereich zeigt sich, dass die Kinder sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen über den Interessengegenstand besitzen (Hartinger, 2022; Krapp, 2018; Prenzel et al., 1986), wobei ein Ungleichgewicht zwischen den Unterkategorien erkennbar ist. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Interviewfragen teils individuell angepasst und nicht alle Fragen systematisch gestellt wurden (vgl. 5.2). Darüber hinaus ergänzen Befragte induktiv erfasste Aspekte wie Selbstreflexion/Verantwortung (I) innerhalb der Sportart. Dies stützt die Grundannahme des reflexiv-epistemologischen Subjekts (Hartinger, 1997; Krapp, 1992a). Die teilweise knappen Kinderantworten (wie bei e_Julia) lassen sich dadurch erklären, dass sich Interesse vornehmlich über aktives Tun manifestiert (Fölling-Albers, 1995a) (vgl. 2.2.2.1, 4.1.1.2) und bestimmte Aspekte erst im Gesprächsverlauf angesprochen werden (e_Julia, m_Jamile, m_Dalva, e_Yara) (vgl. Dokumentenportrait). Weiterhin zeigen Befragte ihr Wissen durch Technikdemonstration anstatt verbaler Beschreibung (e_Josef, m_Alexander abzuleiten aus dem Postskriptum). Auch metakognitives Wissen (Hartinger, 1997) ist vorhanden, insbesondere wenn Kinder ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzen. Dies ist schwerpunktmäßig erst beim Umgang mit Leistungsergebnissen ersichtlich. Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen daher die Annahme, Kognition als Definitionskriterium von Interesse zu betrachten (Krapp, 2004).

Während bei den Kindern Unterschiede in der kognitiven Struktur der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erkennbar sind – einige äußern sich detailliert, andere demonstrieren Fähigkeiten, wieder andere berichten intensiv über Leistungsergebnisse – zeigt sich, dass dieses Interessenmerkmal das Konzept nicht überfrachtet (Schiefele, 1996). Vielmehr ermöglicht es den Kindern, ihr Interesse zu konkretisieren. Weitere Forschung ist erforderlich, um zu klären, inwieweit gegenstandsbezogenes Wissen als Bedingung und Folge von Interesse zu verstehen ist (Krapp, 1992b; Schiefele, 1996).

Die Ergebnisse stützen, dass nicht nur die Ausübung (Franz, 2008; Hartinger, 2022) sondern auch das Sprechen über die Sache (Prenzel et al., 1986) mit angenehmen, positiven Gefühlen verbunden ist. Dies äußern die Befragten auch trotz einiger Anstrengungen bei der Ausübung ihres Sports (Heim & Sohnsmeier, 2016). Zwar nennen sie auch negative Emotionen, da jedoch ein jeder Fall in seinem Gesamtkontext analysiert wird, wodurch die Kontexteinheit (Mayring, 2022b) (vgl. 3.3.3.3) Bedeutung gewinnt, kann dennoch eine positive Gesamtaussage festgehalten werden. Dies ist auch in den exemplarischen Fallzusammenfassungen ersichtlich (vgl. 4.2).

Die Ergebnisse zeigen eine freiwillige Ausübung und subjektive Wertschätzung (Hartinger, 2022) gegenüber dem Gegenstand. Aus den Daten geht zum Teil hervor, dass die Befragten eine Identifikation mit dem Gegenstand eingehen und bestimmte Ziele anvisieren, wie beispielsweise, dass ihnen der Sport guttut. Aus den Daten geht zum Teil hervor, dass die Befragten eine Identifikation mit dem Gegenstand eingehen und bestimmte Ziele, wie beispielsweise dass ihnen der Sport gut tun, anvisieren. Die Datenlage ist hier jedoch sehr dünn und unspezifisch, weshalb dieser Aspekt weiter zu verfolgen ist. Grundsätzlich liegt aber der Wert- und Steuerungsbereich (Prenzel, 1988) vor, nicht zuletzt auch durch das Treffen von Freunden. Dies entspricht der sozialen Funktion von Sport (Brettschneider & Kleine, 2002; Gerlach & Brettschneider, 2013; Neuber, 2010; Zimmer, 2020).

Die Interessenkriterien lassen sich analog zur pädagogischen Interessentheorie nach Schiefele und Krapp anwenden. Dabei wird die Beziehung zwischen der Person und dem Interessengegenstand beziehungsweise der Tätigkeit Sport (Hartinger, 1997) (vgl. 2.2.2.1) deutlich. Somit kann die theoretische Diskussion darüber, ob Tätigkeiten ebenfalls als Interessengegenstand gelten, im Einklang mit bereits bestehenden Ansichten (Fink, 1992; Fölling-Albers, 1995a; Krapp, 2018; Rheinberg, 2010) unterstützt werden. Darüber hinaus zeigen die Äußerungen der Befragten, in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen (DeLoache et al., 2007; Fölling-Albers, 1995a; Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Kasten & Krapp, 1986; Schiefele et al., 1983) (vgl. 2.2.4), dass Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren über Interessen verfügen. Ergänzend zu den auf den Sport übertragenen Interessenkriterien lassen sich aus den vorliegenden Daten auch Merkmale wie Dauerhaftigkeit, Häufigkeit der Ausübung und Kontinuität identifizieren (Fink, 1992). Somit sind die Anzahl des wöchentlichen Trainings und

Dauer der Teilnahme am Training für die kriteriengeleitete Fallauswahl (vgl. 3.3.1.3) gewinnbringend.

Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen und hier vorgestellter Forschung, die jedoch zum Teil über zwei Jahrzehnte alt ist, liegt auch im Bereich der interessenauflösenden Instanzen vor (Fölling-Albers, 1995a; Furtner-Kallmünzer, 2002; Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Hössl, 2006; Krapp, 1999a; Vogt et al., 2000) (vgl. 2.3.2). Die vorliegenden Ergebnisse stützen neben organisatorischen Aspekten (vgl. 3.3.1.2) retrospektiv die Entscheidung, die Datenerhebung im außerschulischen Setting durchzuführen. Anzumerken ist, die Daten könnten Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit unterliegen (Heinzel, 2013) (vgl. 3.1.2), etwa im Hinblick auf die vermeintlich freiwillige Teilnahme, die elterlichem Einfluss unterstehen könnte, sowie auf die Tendenz zur Betonung positiver Gefühle trotz möglicher Ambivalenzen. Dieses Ergebnis lässt Spielraum für mögliche Implikationen (vgl. 6), denn die Interessenentwicklung und -förderung ist Bildungsauftrag der Grundschule (Einsiedler, 2005), was aufgrund dieser Relevanz auch im LehrplanPlus (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017) festgehalten ist.

Durch die eigene Studie kann erneut gezeigt werden, dass die pädagogische Interessentheorie, beruhend auf fünf Jahrzehnte alter Theorie und entsprechend alten Ergebnissen, weiterhin Bedeutung hat, wenngleich die hier zugrunde gelegte Datenbasis auf ausschließlich 19 leitfadengestützten Interviews beruht. Zusammenfassend wird auf Grundlage der sportbezogenen Interessenmerkmale (vgl. 2.5.4) und Auswahlkategorien des qualitativen Samples (vgl. 3.3.1.3) Teilfrage 1 wie folgt beantwortet: Bei allen 19 Befragten liegt intensives Interesse vor (Hartinger, 2022; Prenzel et al., 1986), auch wenn Differenzen in der inhaltlichen Tiefe festzuhalten sind. Aus dieser Abwägung fließen alle Fälle in die weitere Auswertung ein.

5.1.2 Beschreibung des Umgangs mit schulischen Leistungsergebnissen

Teilfrage 2.1 „Wie beschreiben Schülerinnen und Schüler ihren Umgang mit einem zufriedenstellenden/unzufriedenstellenden Leistungsergebnis im schulischen Setting?“, wird bezugnehmend auf die zentralen kategorienbasierten Ergebnisse (vgl. 4.1.2) beantwortet.

Die Befragten beschreiben zufriedenstellende Leistungen durch sehr gute bis gute Noten, fehlerfreie Bearbeitung und individuelle Verbesserungen, ergänzt um Rückmeldungen der Lehrkräfte. Unzufriedenstellende Ergebnisse entstehen durch Fehler, kurzfristige Wissenslücken, unerwartete Prüfungsinhalte, unzureichende Vorbereitung, schulische Veränderungen oder negative soziale Vergleiche. Individuell schlechte Ergebnisse trotz hoher Anstrengung führen zu Enttäuschung, kritischer Selbstreflexion und teils zu neuer Motivation. Gute Leistung bei geringem Aufwand geht mit Zufriedenheit einher. Fehleinschätzungen aufgrund schneller Bearbeitung und Übermut können jedoch zu unerwartet

schlechteren Leistungen führen. Zufriedenheit ergibt sich analog zum Sport aus dem Erbringen der eigenen Bestleistung.

Die Kinder führen ihre positiven Leistungsergebnisse überwiegend auf internale Faktoren zurück, wie eigene Fähigkeiten, häusliche Vorbereitung, Aufmerksamkeit im Unterricht sowie in Prüfungssituationen. Elterliche Unterstützung wird selten als Einflussfaktor genannt, spielt jedoch beim Umgang mit negativen Ergebnissen eine Rolle. Letztere werden sowohl internal (mangelnde Anstrengung, Konzentration, psychische oder physische Einschränkungen, fehlende Fähigkeiten) als auch external (Beeinträchtigungen durch andere, unklare Lehrerkommunikation, Überforderung, Klassenklima, elterlicher Druck) erklärt.

Die vorliegenden Daten zeigen, dass zufriedenstellende Ergebnisse mit positiven Gefühlen wie Stolz, Zufriedenheit oder Rotwerden, unzufriedenstellende mit negativen wie Traurigkeit, Wut, allgemeines Unwohlsein oder Angst im Zusammenhang mit elterlichen Reaktionen einhergehen.

Die Beschreibung entsprechender Reaktionen ist überwiegend oberflächlich. Die Notenkommunikation erfolgt differenziert. Einige Kinder behalten ihre Leistungen für sich oder verschweigen negative Ergebnisse gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern, während Eltern grundsätzlich informiert werden. Positive Noten steigern die Leistungsbereitschaft, fördern Selbstvertrauen und werden durch sichtbare Zufriedenheit oder Belohnungen, etwa finanzieller Art, wertgeschätzt. Negative Ergebnisse lösen Gefühle von Wut oder Reue aus, führen aber auch zu Selbstreflexion und Fehleranalyse, um zukünftige Leistungen zu verbessern. Soziale Vergleiche können Unzufriedenheit verstärken oder relativieren. Die Verarbeitung erfolgt häufig in Elterngesprächen, begleitet von Fehleranalyse und Ableitungen für kommende Aufgaben mit dem Fokus auf zukünftigen Verbesserungen. Schulische Leistungsergebnisse sind für die Befragten weniger präsent. Gute Noten dienen als Orientierung und motivieren, vergleichbare Leistungen erneut zu erzielen. Sie spiegeln das Lernverhalten in Abhängigkeit der Themenrelevanz wider. Negative Ergebnisse werden meist nur kurzfristig bedacht. Einige Kinder reagieren mit Sorge oder Anspannung, andere zeigen Reflexion und Akzeptanz. Teilweise werden Misserfolge verdrängt oder relativiert, indem der Fokus auf zukünftige Aufgaben oder die Gesamtbewertung gelegt wird. Aus einem negativen Ergebnis leiten die Schülerinnen und Schüler aber eine verbesserte Vorbereitung, Fehleridentifikation und Anstrengung während Bewährungssituationen ab. Zudem helfen solche Ergebnisse die Gefühle zu regulieren und Niederlagen zu akzeptieren. Analog dazu äußern sie ähnliche Tipps wie gezielte Vorbereitung, Konzentration und Ruhe während und Kontrolle am Ende einer Bewährungssituation sowie Fehleranalyse beim Erhalt des Leistungsnachweises. Dabei verdeutlicht die fachliche Differenzierung, dass individuelle Leistungsunterschiede je nach Fach bestehen und schulische Präferenzen häufig mit besseren Leistungen in dem entsprechenden Fach einhergehen. Ferner relativieren Kinder unzufriedenstellende Einzelleistungen, da die Gesamtnote im Zeugnis aus mehreren Bewertungen besteht und somit eine Korrektur durch zukünftige

Leistungen möglich ist. Insgesamt messen die Befragten schulischer Leistung eine hohe Bedeutung bei, die mit der Klassenversetzung, dem Übertritt nach Jahrgangsstufe vier, der Grundlage für eine Berufsausbildung sowie externem Leistungsdruck begründet wird. Zudem schreiben die Kinder den Noten eine Informations-, Rückmeldungs- und Selektionfunktion sowie Prognose zu. Zugleich sind Noten für manche ohne Bedeutung, denn es wird nicht Perfektion, sondern solide Leistungen angestrebt. Liegen herausfordernde Aufgaben vor, wird das Leistungsergebnis nachrangig bewertet. Ferner ist diese Einschätzung damit begründet, dass neben der Schule das außerschulische Umfeld in den Fokus rückt. Zusammenfassend wird Teilfrage 2.1 wie folgt beantwortet: Die befragten Kinder gehen mit Leistungsergebnissen differenziert um. Gute Noten erzeugen Stolz, Zufriedenheit und Motivation, negative führen zu Wut, Traurigkeit oder Selbstreflexion. Schlechte Ergebnisse werden analysiert, um sich zu verbessern, teilweise aber auch relativiert oder verdrängt. Eltern werden informiert, Mitschülerinnen und -mitschüler seltener. Insgesamt zeigen die Kinder einen reflektierten, lernorientierten Umgang.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt einordnen und interpretieren. Die Gliederung der Leistungsergebnisse in zufriedenstellend und unzufriedenstellend beziehungsweise in Erfolg und Misserfolg (Luhmann, 2002; Nerowski, 2018a; Oerke, 2012) beschreibt auch hier das Resultat von schulischen Handlungen genauer (Stichweh, 1990). Die Ergebnisse stützen die Darlegung von Hössl (2006), wobei Erfolg mit ‚etwas gut können‘ übersetzt werden kann. Es wird deutlich, dass Kinder schulische Leistung primär über Noten definieren, die sie als objektive Rückmeldung über ihren Lernstand interpretieren. Dies basiert auf Anwendung der kriterialen sowie sozialen Bezugsnorm (Edelsbrunner et al., 2021; Sacher, 2014b; Zumhasch, 2014; Rheinberg & Fries, 2018). Auffallend ist, dass die individuelle Leistungsentwicklung (individuelle Bezugsnorm) (Zumhasch, 2014) nur bei positiven Ergebnissen herangezogen wird, bei einer Verschlechterung hingegen nicht. Dies ist möglicherweise auf das Bestreben, ein positives Selbstkonzept aufrechtzuerhalten (vgl. 2.6.1), zurückzuführen.

Aus den Ansprüchen an sich selbst lässt sich ableiten, die eigentliche Leistung in den Fokus zu rücken, da das erzielte Ergebnis in der Regel mehr ins Gewicht fällt als der dafür erforderliche Aufwand. So ist häufig ein gutes Resultat bei geringer Anstrengung zufriedenstellend. Die Annahme, dass primär Viertklässlerinnen und -klässler aufgrund des bevorstehenden Schulübertritts (§6 GrSO) solche Bewertungen äußern, kann mittels der Daten nicht bestätigt werden und hat Konsequenzen für weiterführende Auswertungsverfahren (vgl. 5.3). Hier wird der Druck sichtbar (vgl. 2.4.2.3), gute Noten zu erzielen. Bei der Einordnung eigener Ergebnisse durch die Kinder spielen fachspezifische Unterschiede eine entscheidende Rolle und lassen individuelle Interessen und Vorlieben, die in der Grundschule zu fördern sind (vgl. 2.4.1), erkennen. Mögliche Implikationen folgen unter Kapitel 6.

Bei der Beschreibung der Ursachen ist grundlegend eine Übereinstimmung zur Theorie erkennbar (Dresel & Lämmle, 2017). Zwar werden Gründe überwiegend bei negativen Ergebnissen gesucht (Möller, 2018; Tenorth & Tippelt, 2007), die Daten lassen aber auch bei positiven Ergebnissen Erklärungen zu. Allerdings erfolgt dies in geringer Aussagenanzahl, bliebe also zu vertiefen. Inwiefern das zukünftige Verhalten beeinflusst und vorhersehbar ist (Tenorth & Tippelt, 2007; Garms-Homolová, 2021) und Erwartungen hinsichtlich Erfolg und Misserfolg (Schnotz, 2019; Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 2008) vorliegen, ist nicht Ziel der Forschungsfrage und bleibt ebenso unbeantwortet. Überwiegend werden positive Ergebnisse auf internale Faktoren attribuiert und positive Gefühle genannt (Dresel & Lämmle, 2017; Woolfolk, 2014). Diese beruhen, wie unter Kapitel 2.6.2.2 aufgezeigt (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992; Sacher, 2014b), auf Anstrengung und Konzentration, Zufall bleibt unerwähnt. Das Elternhaus im Rahmen der externalen Attribuiierung wird nur einmal angeführt, dabei kommt diesem als Leistungsdeterminante eine wichtige Bedeutung zu (Brühwiler et al., 2017; Brühwiler & Helmke, 2018) (vgl. 2.4.2.3). Die Daten stützen die Darlegung von Faust-Siehl und Schweitzer (1992). Dankbarkeit (Dresel & Lämmle, 2017) wird bei der einmaligen Nennung nicht ersichtlich. Das Zurückführen von Erfolgen auf eigene Fähigkeiten ist für das positive Selbstkonzept wünschenswert (Kammermeyer & Martschinke, 2006; Martschinke & Munser-Kiefer, 2024) und die vorliegenden Daten stützen die Ergebnisse von Ehm et al. (2021), denen zufolge Leistung für das Selbstkonzept entscheidend ist. Negative Ergebnisse werden mit beiden Lokationsdimensionen erklärt. Dass diese überwiegend in äußeren Aspekten liegen und nicht im Individuum selbst (Paradies et al., 2014), kann anhand der Daten nicht unterstützt werden. Überwiegend sind internale Aspekte den Aussagen zu entnehmen. Hoffnungslosigkeit oder Schuld treten bei einer Niederlage (Dresel & Lämmle, 2017) jedoch nicht auf. Es wird zwar erwähnt, dass Ärger aufkommt, jedoch bezogen auf das Leistungsergebnis, nicht auf die Attribuiierung (Möller, 2018). Mögliche Verzerrungen (Dresel & Lämmle, 2017; Möller, 2018), wie selbstwertdienliche Verzerrungen aufgrund internaler Zuschreibung (Dresel & Lämmle, 2017; Möller, 2018) sind nicht auszuschließen. So ist denkbar, dass Prüfungsinhalte durch die Lehrkraft kommuniziert, jedoch vom Kind nicht wahrgenommen werden. Geschlechterdifferenzen werden an dieser Stelle nicht gezogen, sondern sind einer zukünftigen Veröffentlichung vorbehalten.

Die vorliegende Studie versucht das Forschungsdesiderat bezogen auf Emotionen (Götz et al., 2004; Lohrmann, 2022) ein Stück weit zu schließen. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass diese auch hier nicht selbst Gegenstand der Forschung sind (Lohrmann, 2022), sondern als Teil des Umgangs mit Leistungsergebnissen miterhoben werden und somit detaillierteren Aufschluss geben. In den vorliegenden Daten ist eine Übereinstimmung zu Pekrun et al. (2017) ersichtlich. Die Ergebnisse gehen bei den Kindern mit Gefühlen einher (Aldrup et al., 2020; Götz et al., 2004), die von verschiedenen Komponenten besetzt sind

(Frenzel et al., 2020; Kleinginna & Kleinginna, 1981). Dabei geben die Daten bezogen auf Leistungsergebnisse Aufschluss.

Die dargelegten Reaktionen auf Leistungsergebnisse konkretisieren den Umgang. Die Kenntnisnahme der Noten bei schriftlichen Leistungsnachweisen ist gesetzlich festgelegt (§10 Abs. 4 Satz 2 GrSO), weshalb bei positiven Ergebnissen die Mitteilung an Freundinnen und Freunde an Bedeutung gewinnt. Hierbei wird das Selbsterkenntnisstreben sichtbar (Heckhausen, 1974). Durch den Vergleich mit anderen ist die Einordnung in den Klassenverband möglich. Dies deutet auf den Fischteich-Effekt (Marsh, 2005) (vgl. 2.6.2.2) hin und je nach Bezugsgruppe haben gleiche Ergebnisse verschiedene Auswirkungen (Moschner & Dickhäuser, 2018). Dies ist für den Umgang beziehungsweise die Rückführung auf die Ursache von Leistungsergebnissen im Bereich der Erhebung relevant. Die Wertschätzung der eigenen Ergebnisse kommt dem Belohnungsstreben gleich (Heckhausen, 1974). Bei negativen Ergebnissen wird die Relevanz des Elternhauses deutlich, was eine Leistungsdeterminante darstellt (Brühwiler et al., 2017; Brühwiler & Helmke, 2018).

Leistungsergebnisse sind bei den Befragten zwar weniger präsent, gute Noten dienen aber als Referenz für zukünftige Aufgaben. Dies wurde bereits in der Theorie ersichtlich (Jerusalem & Schwarzer, 1991; Montada, 2008), denn sie fördern Lernmotivation und Leistungsstreben (vgl. 2.4.2.3). Insbesondere bei Misserfolgen können diese teilweise kompensierend sein (Martschinke, 2014). Positive Ergebnisse sind zu bestärken. Negative Ergebnisse hingegen führen bei den Kindern zu Anspannung vor neuen Leistungsnachweisen, werden jedoch überwiegend akzeptiert, da sie nicht veränderbar sind und der Fokus auf anstehende Aufgaben gerichtet wird. Dies verdeutlicht den summativen Charakter von Leistungsbeurteilungen, da eine Einzelnote im Zeugnis nicht zu stark ins Gewicht fällt. Ob ein schriftliches Zeugnis oder Lern-Entwicklungsgespräch (§15 Abs. 7 GrSO) vorliegt, bleibt offen.

Aus den Aussagen der Befragten sind analog zur Literatur (vgl. 2.4.2.3) Verbesserung und Fehleridentifikation abzuleiten. Zudem helfen solche Ergebnisse die Gefühle zu regulieren und Niederlagen zu akzeptieren. Analog dazu äußern die Befragten ähnliche, deutlich ausführlichere Tipps (Ries, 1991) wie gezielte Vorbereitung, Konzentration und Ruhe während und Kontrolle am Ende einer Bewährungssituation oder Fehleranalyse beim Erhalt des Leistungsnachweises.

Die Befragten messen schulischer Leistung eine hohe Bedeutung bei, da sie zukunftsrelevant ist (vgl. 2.1.1, 2.4.2.2) (Sacher, 2014a), und schreiben Noten verschiedene Funktionen zu. So werden neben der Informations- und Rückmeldefunktion (Paradies et al., 2014; Sacher, 2014b) (vgl. 2.4.2.2) auch die Selektions- und Prognosefunktion ersichtlich (Sacher, 2014b). Das Leistungsverständnis der Befragten spiegelt eine frühe Orientierung an externen Bewertungsmaßstäben wider, was auf eine vorwiegend extrinsische Lernmotivation hinweist. Aus grundschulpädagogischer Perspektive zeigen die Befunde die Notwendigkeit, Lernprozesse stärker durch formative Rückmeldungen, individuelle Bezugsnormen und

eine positive Fehlerkultur zu begleiten. Ziel ist, ein selbstbezogenes Leistungsverständnis zu fördern, das Lernfortschritt und Anstrengung weiterhin stärker betont als reine Ergebnisorientierung. Mithilfe der vorliegenden Daten werden schulische Leistung und Leistungsergebnisse in den Fokus gerückt. Sie geben Aufschluss auf die Sicht der Kinder und tragen dazu bei, die Forschungslücke (Bonanati, 2018; Deakin Crick, 2010; Grittner, 2009; Imperio & Seitz, 2023) ein Stück weit zu schließen.

5.1.3 Beschreibung des Umgangs mit außerschulischen Leistungsergebnissen

Teilfrage 2.2 „Wie beschreiben Kinder ihren Umgang mit einem zufriedenstellenden/unzufriedenstellenden Leistungsergebnis im außerschulischen interessegeleiteten Setting?“, wird bezugnehmend auf die zentralen Ergebnisse (vgl. 4.1.3) nachfolgend beantwortet.

Die Befragten beschreiben Leistungsergebnisse mittels Platzierung und Gewinnen. Positive Ergebnisse werden mit guter Leistung, Verbesserung, individueller Anerkennung durch die Trainerin oder den Trainer, Angstüberwindung sowie Verantwortungsübernahme innerhalb des Teams ergänzt. Erfolg umfasst zusätzlich den Erhalt von Pokalen/Medaillen und Kaderwechsel. Negative Ergebnisse sind ungünstige Teamkonstellationen, fehlerhafte Technikanwendung, Regelverstoß, individuelle Schwächen sowie das Vergessen von Elementen. Dies gleicht der Niederlagendefinition. Leistungsansprüche werden individuell formuliert. Zufriedenheit entsteht, auch bei suboptimalem Ergebnis, wenn das persönlich Bestmögliche erreicht oder eine individuelle Verbesserung erzielt wird. Ein gutes Resultat bei geringer Anstrengung wirkt ambivalent, da es zwar motiviert, aber ungenutztes Potenzial verdeutlicht. Im Mannschaftssport überwiegt der Teamerfolg gegenüber individueller Leistung, während Siege gegen schwächere Gegner eine zusätzliche Zufriedenheit auslösen.

Positive Leistungsergebnisse führen die Kinder auf internale Faktoren wie momentane Anstrengung, Vorbereitung beziehungsweise Trainingsteilnahme sowie Überwindung von Gefühlen zurück. Eigene Fähigkeiten bleiben unberücksichtigt. Externale Faktoren umfassen den Mannschaftszusammenhalt, die Überlegenheit gegenüber dem Gegner, Unterstützung durch die Trainerin oder den Trainer vor und während der Bewährungssituation. Hingegen sind eigene Fehler, mangelnde Anstrengung, körperliche Verfassung sowie Rücksichtnahme auf andere internale Erklärungen für negative Ergebnisse. Externale resultieren aus der Überlegenheit der Gegner sowie ungünstigen Wettkampfbedingungen. In Mannschaftssportarten wird zusätzlich mangelnde Anstrengung von Mitspielerinnen erwähnt.

Zufriedenstellende Ergebnisse sind mit positiven Gefühlen wie Stolz, Zufriedenheit, Aufregung und Überraschung verbunden, insbesondere im Zusammenhang mit der Überwindung negativer Gefühle. Sie werden durch Lob seitens der Trainerin, des Trainers oder der Zuschauenden bestärkt. Unzufriedenstellende Ergebnisse gehen mit Emotionen wie Traurigkeit, Unzufriedenheit und Ärger

einher, können jedoch auch Freude und Stolz über neu erbrachte Leistungen auslösen, unterstützt durch die Rückmeldung der Teammitglieder.

Die Reaktionen sind unspezifisch. Bei positiven Ergebnissen beziehen sie sich auf Leistungsbereitschaft und Wertschätzung. Die Kinder sind motiviert, die Leistung erneut zu erbringen. Negative Ergebnisse sind überwiegend positiv geprägt. Denn Freude über die Teilnahme und Spaß stehen im Vordergrund. Dabei bieten Wiederholungen die Möglichkeit zur Verbesserung. Auch sind Gedanken an frühere Erfolge unterstützend. Neben Gesprächen mit Bezugspersonen und der Annahme konstruktiver Kritik dient die individuelle Reflexion zur Verarbeitung. Ein solches Ergebnis bietet Anreiz zur Technik- und Trainingsoptimierung. An sportliche Leistungsergebnisse erinnern sich die Befragten. Ein positives Ergebnis ist individuell in verschiedenen Alltagssituationen wie Momenten der Ruhe, beim Erledigen der Hausaufgabe sowie beim Bericht des Ergebnisses präsent. Das Erzählen in der Schule wird vage erwähnt. Erinnerungen an ein negatives Ergebnis kommen überwiegend im Training auf, wobei mittels Rekonstruktion spezifischer Situationen eine Fehleranalyse betrieben und Feedback der Trainerin oder des Trainers angenommen wird. Weitere Personen, ebenso die individuelle Reflexion, helfen zur persönlichen Entwicklung und Verbesserung. Von den Leistungsergebnissen wird der Blick auf zukünftige Bewährungssituationen gerichtet. Weitere Wettkampfteilnahmen oder die kompensierende Leistung der Mannschaft kann die Bedeutung unzufriedenstellender Ergebnisse relativieren. Analog dazu werden Tipps zur Verbesserung geäußert. Neben der Bereitschaft, Fehler und Niederlagen als Teil sportlicher Erfahrungen zu akzeptieren, sind Vorbereitung und Spaß am Sport von Bedeutung. Ruhephasen und Mannschaftszusammenhalt werden neben der Fokussierung auf den individuellen Leistungsfortschritt unabhängig von der Platzierung ergänzt. Die Befragten relativieren weniger erfolgreiche Leistungen, indem sie diese als Teil eines größeren Zusammenhangs betrachten. Individuelle Schwächen werden insbesondere im Mannschaftssport durch Teamleistungen ausgeglichen, wodurch die Bedeutung einzelner Ergebnisse abnimmt. Wettkampfangst entsteht vereinzelt durch Konkurrenzdruck und soziale Vergleichssituationen. Unsicherheit gegenüber erfahreneren Mitstreitenden sowie die Angst vor Fehlern führen zu Zurückhaltung bei der Teilnahme an Wettkämpfen. Trotz objektiv schlechter Platzierung kann Zufriedenheit entstehen, wenn die eigene Leistung als stark empfunden wird oder Fortschritte sichtbar sind. Besonders in Freundschaftsspielen überwiegen Spaß, Teamgeist und Lernzuwachs gegenüber dem Ergebnis.

Die sportliche Leistungsrelevanz ist zwischen sehr wichtig und gleichgültig ausgewogen. Erstere beruht in der Leistungsentwicklung und -verbesserung, dem Setzen und Erreichen sportlicher Ziele und der Orientierung an Vorbildern. Gleichgültigkeit wird damit begründet, dass in Mannschaftssportarten der Teamgeist wichtiger als die eigentliche Leistung ist. Ferner wird in Leistungssituationen der Spaßfaktor fokussiert und anderen Personen die Möglichkeit der Leistungspräsentation eingeräumt.

Zusammenfassend wird Teilfrage 2.2 wie folgt beantwortet: Die befragten Kinder gehen differenziert mit sportlichen Leistungsergebnissen um, indem sie positive Resultate mit Anstrengung, Überwindung und sozialer Anerkennung verknüpfen, negative hingegen analysieren und zur Verbesserung nutzen. Erfolg und Misserfolg werden sowohl intern als auch extern erklärt, wobei Reflexion, Lernorientierung und Teamgeist den Umgang prägen.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt einordnen und interpretieren. Die dargelegten sportlichen Ergebnisse werden mittels Rangplätzen beschrieben (Carl, 2003a). Die kriteriale und individuelle Bezugsnorm (Güllich & Krüger, 2013a) liegen vor. Die soziale Bezugsnorm ist durch die Platzierung erkenntlich, wobei ein Platz jeweils nur von einer Mannschaft beziehungsweise Person eingenommen werden kann (Emrich, 2003). Auch die Differenzierung in die Begrifflichkeiten Wettkampf und Turnier (Starischka, 2003) ist den Daten zu entnehmen. Die verschiedenen Leistungssituationen sind analog zur Theorie (Güllich & Krüger, 2013a; Köller, 2008) benannt. Dabei zeigen die Daten, dass das Leistungsverhalten vom Anspruchsniveau und entsprechender Erwartungshaltung (Gabler, 2003b) abhängig ist.

Die Ergebnisse zeigen im Rahmen der Begründungen für die Leistungsergebnisse, dass die acht Attributionsdimensionen (Weiner, 1986) wegen der Mannschaftsbeziehungen nur eingeschränkt auf den Sport übertragbar sind. Deshalb wird die theoretische Ergänzung von Möller (1994) herangezogen (vgl. 2.6.3.2). Variable Ursachen deuten darauf hin, dass leistungsspezifische Erwartungen prinzipiell anpassbar sind, insbesondere im Hinblick auf zukünftige Anstrengung (Dresel & Lämmle, 2017; Garms-Homolová, 2021). Warum eigene Fähigkeiten bei positiven Ergebnissen unberücksichtigt bleiben, bleibt offen. Die Betonung externaler Ursachen bei negativen Leistungen legt eine mögliche selbstwertdienliche Verzerrung nahe (Dresel & Lämmle, 2017; Möller, 2018). So ist denkbar, dass die wahrgenommene Überlegenheit der gegnerischen Mannschaft nicht objektiv gegeben ist, sondern subjektiv angenommen wird, um eigene Misserfolge zu erklären und das Selbstwertgefühl zu schützen. Daraus kann geschlossen werden, dass das Selbstwertgefühl erhalten bleibt, indem Misserfolge external begründet sind.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen die Annahme, dass Leistungsergebnisse mit Gefühlen einhergehen (Aldrup et al., 2020; Götz et al., 2004). Da die Gefühle beim Leistungsergebnis nicht bei der Begründung abgefragt werden, ist erkenntlich, dass sportliche Ergebnisse auch ohne Attributionen Emotionen auslösen können (Biddle et al., 2001). Dies unterstreicht die theoretische Perspektive, wonach Emotionen nicht ausschließlich kognitiv vermittelt entstehen, sondern auch unmittelbar affektiv auf Leistungserfahrungen folgen können. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse auf die Vielfalt emotionaler Ausdrucksformen hin. Dies bestätigt die Annahmen, dass sportliche Aktivitäten ein vielfältiges emotionales Erleben hervorrufen (Leisterer & Jekauc, 2019; Sawicki & Görner, 2018). Die theoretische Grundlage verweist darauf, dass sportliche Leistung in verschiedenen

Kontexten häufig mit negativen Emotionen wie Stress, Angst oder Druck in Verbindung gebracht wird (Craft et al., 2003; Jokela & Hanin, 1999). Diese Befunde stammen jedoch überwiegend aus dem Leistungssport und beziehen sich auf Situationen, in denen Wettkampforientierung und Erfolgsdruck eine zentrale Rolle spielen (Furley & Laborde, 2020). Im Gegensatz dazu zeigen die vorliegenden Daten, dass Kinder bei zufriedenstellenden Ergebnissen keine negativen Gefühle nennen. Dies steht im Widerspruch zu den Befunden aus dem Leistungssport, lässt sich jedoch womöglich durch den pädagogischen Charakter des Kinder- und Vereinssports erklären. In diesem Kontext stehen weniger der Leistungsdruck, sondern vielmehr Spaß, soziale Interaktion und individuelle Entwicklung im Vordergrund. Der Umgang mit sportlicher Leistung wird hier demnach nicht als bewertungs- oder bedrohungsorientiert, sondern als spielerisch und lernorientiert erlebt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder sportliche Leistungsergebnisse überwiegend positiv wahrnehmen und reflektiert verarbeiten. Selbst negative Ergebnisse werden nicht mit negativen Emotionen, sondern mit Lern- und Verbesserungsmotivation verknüpft. Darüber hinaus stützen die Ergebnisse die Annahmen von Hänsel et al. (2022), wonach Misserfolge durch geeignete Reflexionsprozesse funktional verarbeitet werden können (Hanrahan & Biddle, 2008). Die beobachtete Freude an der Teilnahme und die Betonung von Lernchancen nach Niederlagen entsprechen dem beschriebenen Potenzial sportlicher Rückschläge als Ausgangspunkt persönlicher Weiterentwicklung (Voll, 2020). Somit verdeutlichen die Befunde, dass Kinder sportliche Erfahrungen primär als entwicklungsfördernd und motivationsstärkend erleben, ein Hinweis auf die pädagogisch schützende Wirkung des Vereinssports und auf eine frühe Ausbildung funktionaler Attributionsmuster.

Die dargelegten Reaktionen und Verarbeitungsstrategien legen den Skill-Development-Ansatz nahe (Gerlach & Brettschneider, 2009; Hänsel et al., 2022; Sonstroem, 1997), da die Motivation aus Lernchancen, Technikoptimierung und reflektierter Leistungsverbesserung entsteht. Positive sportliche Ergebnisse bleiben im Alltag präsent und werden in unterschiedlichen Situationen, etwa in Ruhephasen oder beim Erzählen in der Schule, erinnert. Vor dem Hintergrund sowohl der Schul- als auch Kindheitsforschung ist bei der Betrachtung des Kindes als Ganzes (Fölling-Albers, 2022; Kahlert, 2022) diese Aussage für die Schule von Bedeutung. Negative Leistungsergebnisse erhalten dabei eine bedeutende Rolle (Voll, 2018a) in Verbindung mit Bewältigungsstrategien (Voll, 2020).

5.1.4 Vergleich der Settings und Implikationen

Teilfrage 3 „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in den Beschreibungen des Umgangs mit schulischen und außerschulischen Leistungsergebnissen feststellen?“, wird bezugnehmend auf die Ergebnisse (vgl. 4.1.4) nachfolgend beantwortet. Dazu werden wesentliche Aspekte knapp zusammengefasst

und interpretiert. Es ist folgender grundlegender Unterschied festzuhalten. Während im Sport ein Platz jeweils nur von einer Person oder Mannschaft eingenommen werden kann (Emrich, 2003), wobei auch ein Unentschieden als möglicher Ausgang besteht, sind in der Schule Noten nicht durch eine feste Anzahl begrenzt. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse angeführt.

Ein zufriedenstellendes Leistungsergebnis wird jeweils mittels Maßzahl und individueller Verbesserung dargelegt. Die sportliche Beschreibung ist umfangreicher und beinhaltet Teamgeist, Anerkennung durch andere und das Überwinden von Ängsten. Erfolg wird in beiden Settings an Bewertungssystemen festgemacht und geht im Sport über die formale Beschreibung hinaus. Sowohl die individuelle als auch kriteriale Bezugsnorm sind jeweils erkennbar, ein sozialer Vergleich findet überwiegend in der Schule statt und kann im Fall von besseren Leistungen positiv ausfallen. Dieser führt zwar zur Selbsteinschätzung und kann motivierend sein, jedoch gilt es bezugnehmend auf den Sport den Blick auch auf individuelle Verbesserungen und mögliche Gemeinschaftsleistungen zu richten. Zudem liegt im schulischen Bereich eine fachliche Differenzierung vor. So werden gleiche Ergebnisse in verschiedenen Bereichen differenziert bewertet. Zurückzuführen darauf, dass Schülerinnen und Schüler alle Fächer belegen müssen, in der Freizeit hingegen ihren Interessen nachgehen und hier Leistung erbringen. Dem Gedanken, inwiefern Schwerpunktsetzungen in der Schule denkbar sind, wird unter Kapitel 6 nachgegangen.

Schlechte Maßzahlen und Drucksituationen konkretisieren hingegen jeweils ein unzufriedenstellendes Leistungsergebnis. Während im schulischen Bereich ergänzend auch Blackouts, zu verstehen als kurzzeitige Wissenslücke in schriftlichen Prüfungssituationen, oder das Abfragen eines unerwarteten Prüfungsinhalts genannt werden, sind es im Sport Leistungsverlechterung, das Vergessen von Elementen mit möglicher Folge der Disqualifikation und unpassendes Teamgefüge. Die Niederlagendefinition ist ähnlich, ergänzt in der Schule durch das Nichtversetzen und mangelnde Vorbereitung, im Sport als das Gegenteil von Erfolg. Hier liegt die individuelle Bezugsnorm vor, was womöglich Frustration auslösen kann, sofern die Leistung stagniert oder ein Rückschritt erkennbar ist. Aus grundschulpädagogischer Sicht werden daher mittels Kriterien positive Aspekte aufgezeigt und Maßnahmen zur Verbesserung ergriffen.

Ähnliches zeigt sich auch bei Ansprüchen an sich selbst. Im schulischen Bereich wird bei einem schlechten Ergebnis trotz Anstrengung Unzufriedenheit, im Sport Zufriedenheit geäußert. Letzteres beruht auf individuellen Maßstäben wie persönlicher Verbesserung, Einsatzbereitschaft, Anstrengung und Fehlerreflexion. Ist das Ergebnis trotz geringer Leistung zufriedenstellend, so mündet dies im schulischen Bereich in Zufriedenheit, was auf die Notenrelevanz zurückzuführen ist. Im Sport sind die Befragten kritischer, denn es handelt sich nicht um die Bestleistung und intensiveres Training ist die Folge. Das ist nicht zuletzt an der exemplarischen Falldarstellung von e_Lukas erkenntlich. Der Fokus auf schulischer individueller Anstrengung, persönlicher Entwicklung und Fehlerreflexion

ist vermehrt berücksichtigen, um so Erfolgserwartungen (Lohbeck, 2019) und Leistungsmotivation zu verbessern. Mittels formativen Assessments kann diesen Aufmerksamkeit geschenkt werden, wobei Rückmeldungen der Lehrkraft im Lernprozess begleitend und unterstützend sind (Köller, 2008; Maier, 2015; Woolfolk, 2014; Ziegenspeck, 1999). Umsetzen ließe sich dies beispielsweise in Form von Lerntagebüchern oder Portfolios (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007). Ergänzend sind die dargelegten Leistungsdeterminanten (vgl. 2.4.2.3) zu berücksichtigen, zu denen neben der genannten Aufmerksamkeit auch Lernstile, Lern- und Arbeitsverhalten sowie -gewohnheiten (Brühwiler & Helmke, 2018) zählen.

Die Begründungen im Fall von zufriedenstellenden Ergebnissen sind ähnlich, jedoch werden ausschließlich in der Schule eigene Fähigkeiten angesprochen. Ob hier selbstwertdienliche Verzerrungen (Dresel & Lämmle, 2017; Möller, 2018) vorliegen, bleibt offen. Vorteil dieser Attribuierung analog zur Literatur ist die Erwartung einer möglichen Ergebnismiederholung (Dresel & Lämmle, 2017; Garms-Homolová, 2021). Im Sport ist die externale Begründung umfangreicher und beruht auf variablen, kontrollierbaren Aspekten, sodass Ursachenfaktoren eher geändert werden können (Dresel & Lämmle, 2017; Lohbeck, 2019). Von Bedeutung sind Mannschaftserfolg und die Unterstützung der Trainerin beziehungsweise des Trainers vor und während der Bewährungssituation. Unzufriedenstellende Ergebnisse werden jeweils ähnlich erklärt und auf momentane Anstrengung oder unkontrollierbare psychische/physische Aspekte zurückgeführt. Ausschließlich im schulischen Setting zeigen sich auch stabile Dimensionen und die eigenen Fähigkeiten gelten als Ursache. Dies kann zu misserfolgsorientierter Erwartungshaltung führen (Lohbeck, 2019; Möller, 2018; Woolfolk, 2014). Um dem zu entgehen, sind analog zum Sport Ursachen eher auf die momentane Anstrengung zu attribuieren. In beiden Settings gelten externe Faktoren wie unzureichende Informationen durch Lehrkräfte beziehungsweise Trainerin oder Trainer sowie Einfluss anderer Personen als weitere Begründungen. Zusätzlich sind schulischer Leistungsdruck, ungünstige Wettkampfbedingungen und die Stärke der Gegner im Sport leistungsmindernd.

Die Rolle der Trainerin oder des Trainers, die sogar Einzeltraining geben, wird im Vergleich zur Lehrkraft eher unterstützend anstatt bewertend angesehen. Erkennbar ist hierbei das Spannungsfeld beziehungsweise Antinomien des Lehrerhandelns zwischen Nähe und Distanz (Terhart, 2011). Die Fokussierung auf das bereits angesprochene formative Assessment (Köller, 2008; Maier, 2015; Woolfolk, 2014; Ziegenspeck, 1999) ist auch hier denkbar, indem die Lehrkraft während der Bearbeitung Feedback gibt und unterstützend fungiert. Dies ist ein Unterrichtsmerkmal mit sehr starkem Effekt (Hattie, 2009, 2013; Lipowsky & Lotz, 2015). Dabei sind Stärken der Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten, um gemäß dem Grundsatzpapier der Kultusministerkonferenz „allen Kindern und Jugendlichen eine ihrem intellektuellen Vermögen und ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln“ (KMK, 2009, S. 2). Dies impliziert zugleich keine Abkehr von Ziffernnoten, denn diese sind

nicht zuletzt durch ihre Selektionsfunktion (Sacher, 2014b) für den Wechsel der Jahrgangsstufe sowie den Übertritt von Bedeutung (Meyer & Faust, 2024) und werden überwiegend von den Schülerinnen und Schülern genannt. Neben der Fokussierung auf die individuelle Verbesserung wird aus den Daten der Teamgedanke in Mannschaftssportarten erkenntlich. Dabei scheint die Unterstützung anderer das Gesamtergebnis auszugleichen, wodurch die eigene Leistung weniger stark ins Gewicht fällt. Aufgrund von Noten als Einzelleistung bleibt dieser Gedanke im schulischen Bereich unerwähnt, durch die positive Konnotation ist der Aspekt jedoch nicht verwerflich. So ist denkbar, Partner- oder Gruppenarbeiten in Bewertungssituationen zu forcieren. Die Schulgesetze (BayEUG, Bayerische Schulordnung (BaySchO) und GrSO) formulieren hierzu keine konkrete Aussage, inwiefern dies möglich ist. Zugleich ist dieser Aspekt kritisch zu betrachten, denn ebenso wird im Sport auch bei unzufriedenstellendem Ergebnis die Ursache in der Mannschaft gesehen. Diese Zuschreibung könnte auch in der Schule entstehen, insbesondere dann, wenn die Leistung anderer geringer ist. Da jedoch im Berufsleben Teamarbeit dominiert und die Grundschule die Basis legt, ist der Gedanke nicht außer Acht zu lassen, die Umsetzung jedoch zu überdenken.

Zufriedenstellende Ergebnisse umfassen jeweils positive Gefühlsbeschreibungen. Im Sport sind jene differenzierter, ausgelöst durch das Lob der Trainerin beziehungsweise des Trainers und der Leistungspräsentation vor einem Publikum. In der Schule kann dies durch Vorträge vor der Klasse aufgegriffen werden und womöglich den Umgang mit Leistungsergebnissen positiv fördern und bestärken. Nicht zu vernachlässigen sind zugleich Leistungsdeterminanten wie Prüfungsangst (Cortina, 2008; Frenzel & Götz, 2018) (vgl. 2.4.2.3), die je nach Individuum zum Vorschein kommen können. Mündliche Prüfungen sind jedoch ein gängiges Prüfverfahren (Artikel 52 BayEUG) (Zumhasch, 2014), sodass der positive Umgang damit anvisiert werden sollte. Denn im Sport wird ebenso das Überwinden negativer Gefühle hervorgehoben. Unzufriedenstellende Ergebnisse sind mit negativen Gefühlen besetzt, im Sport sind diese ausgeprägter, einhergehend mit Unzufriedenheit, Unwohlsein und Verärgerung insbesondere im Zusammenhang mit der Teamdynamik. Gleichzeitig kann der Teamgedanke auch entlastend sein, da die Verantwortung für die Leistung auf mehrere Personen verteilt wird. Ein weiterer Gedanke ist, auf die angesprochene schulische Gemeinschaftsleistungen zu setzen. Dass dadurch ähnliche negative Emotionen entstehen können wie im Sport, ist nicht auszuschließen. Im schulischen Bereich wird Angst vor allem im Hinblick auf die Mitteilung der Ergebnisse an die Eltern geäußert, weshalb ein sensibler, positiv orientierter Umgang damit förderlich ist. Nachvollziehbare Begründungen des sportlichen Ergebnisses relativieren die emotionalen Reaktionen nicht zuletzt auch durch den Zusammenhang mit neuen Bewegungsaufgaben oder der generellen Spielteilnahme. Im schulischen Kontext wird dies nicht thematisiert, womöglich da in diesem Setting das Erbrin-

gen von Leistungen verpflichtend ist. Es kann jedoch abgeleitet werden, den Fokus verstärkt auf die individuelle Bezugsnorm, insbesondere auf Verbesserung zu legen, um positive Gefühle auszulösen. Zudem können solche Ergebnisse lehrreich sein (Voll, 2020).

Die Reaktionen auf Leistungsergebnisse fallen jeweils oberflächlich aus, im schulischen Kontext sind sie gleichwohl differenzierter. Leistungswertschätzung erfolgt in beiden Settings, und das Belohnungsstreben (Heckhausen, 1974) wird erkenntlich. Auch können zufriedenstellende Ergebnisse motivierend sein, die Leistung erneut zu erbringen beziehungsweise zu steigern und im schulischen Bereich in einem Fach erbrachte gute Leistungen auch auf andere Fächer auszuweiten. Somit ist eine gezielte Intensivierung anzustreben. Negative Ergebnisse werden mit weiteren Personen besprochen, im Sport werden auch Trainerinnen und Trainer als Ansprechpersonen genannt. Zurückzuführen ist dies womöglich auf die Ansprache mit Vornamen und die Bewertung über ein externes Kampfgericht. An dieser Stelle wird eine positive Beziehung der Akteure im schulischen Kontext bedeutsam. Erkennbar ist auch hier das Spannungsfeld beziehungsweise Antinomien des Lehrerhandelns zwischen Nähe und Distanz (Terhart, 2011).

Ein unzufriedenstellendes sportliches Ergebnis ist lehrreich und die Befragten üben Selbstkritik mit der Konsequenz eines intensiven Trainings; darüber hinaus wird der Umgang mit negativen Gefühlen geschult (vgl. auch Hanrahan & Biddle, 2008; Voll, 2020). Die Befragten ergänzen den Austausch mit der Trainerin oder dem Trainer, was in der Schule so direkt nicht angesprochen wird. Zugleich wird ein positiver Blick formuliert mit möglicher Leistungssteigerung. Spaß und Freude stehen im Fokus, eine Beobachtung, die sich für die Schule nicht in vergleichbarem Maße zeigt. Hier liegt Angst vor externen Reaktionen vor. Allerdings wird zugleich auf die Vorbereitung für zukünftige Leistungsnachweise hingewiesen und das Erhalten von Tipps, Fehleranalyse und Fokussierung während neuer Leistungssituationen stehen im Mittelpunkt. Werden schulische Inhalte als wichtig erachtet, sind Lernprozesse effektiver. An dieser Stelle zeigt sich die Themenrelevanz und deren Alltagsbedeutung. Inhalte sind dann relevant, wenn sie an eigene Interessen und Alltagssituationen anknüpfen und ihre Relevanz nachvollziehbar und plausibel erscheint. Somit ist im Unterricht darauf Wert zu legen. Der soziale Vergleich wird im schulischen Bereich erkennbar; dieser Vergleich mindert die Unzufriedenheit bei eigener Überlegenheit, löst im gegenteiligen Fall jedoch Wut und Verärgerung aus. Es lässt sich schließen, den schulischen sozialen Vergleich eher zu versuchen zu vermeiden, indem man beispielsweise Schülerinnen und Schüler bei Herausgabe der schriftlichen Leistungsnachweise auffordert, diese rasch einpacken. Stärker hingegen sind in der Schule positive Ergebnisse hervorzuheben und Fehler zu analysieren. Grundsätzlich wäre es wünschenswert, Spaß und Freude am Lernen in den Fokus zu rücken und die bereits beschriebene Angst vor externen Reaktionen durch gezielte Maßnahmen auch mit Erziehungsberechtigten zu reduzieren.

Ähnlich dazu äußern befragte Tipps, die sie anderen geben würden. Vorbereitungen sind gewinnbringend, jedoch wird im schulischen Zusammenhang die häusliche Vorbereitung benannt, während beim Sport die Vorbereitung auf eine geforderte Leistung während des Trainings stattfindet. Dies legt nahe, die unterrichtliche Vorbereitungs- und Übungszeit zu intensivieren, abzuleiten auch aus dem Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke (2017). Ergänzt werden in der Schule das Überprüfen und die Akzeptanz von Ergebnissen. Während in der Schule zu Fehleranalyse und gezielter Vorbereitung geraten wird, liegt im Sport der Fokus auf der Einstellung, wobei Niederlagen auch Chancen bieten. Es wird geraten, den Fokus auf die individuelle Leistung nicht nur auf die Platzierung zu richten. Ein Aspekt, der auch auf die Schule bezogen werden kann, wobei es allerdings zu berücksichtigen gilt, dass aus der Auswertung der Antworten der Befragten hervorgeht, dass die Noten ausschlaggebend sind.

An positive schulische Ergebnisse wird sich erinnert, was zeigt, dass diese auch zukünftiges Handeln prägen. Während schulische Erinnerungen vor allem leistungs- und vergleichsorientiert sowie an Erfolg gekoppelt sind, treten sportliche Erinnerungen vielfältiger auf, etwa in Alltagssituationen, individuellen Reflexionsmomenten oder im schulischen Gespräch über Wettkampferfahrungen. Die bewusste Reflexion der bislang erzielten individuellen Erfolge ist im schulischen Kontext stärker zu berücksichtigen, um die Motivation zur Leistungserbringung nachhaltig zu fördern und aufrechtzuerhalten. In der Schule ist ein unzufriedenstellendes Ergebnis befristet und führt zur Sorge und Anspannung bei zukünftigen Leistungsnachweisen. Da dieses Ergebnis jedoch nicht mehr geändert werden kann, kommt es teilweise zur Akzeptanz. Die Vorbereitung auf weitere Leistungsnachweise wird intensiviert, sodass das Ergebnis durch weitere Leistungsnachweise ausgeglichen werden kann. Im Sport bleibt ein unzufriedenstellendes Ergebnis hingegen vermehrt in Erinnerung und wird im Training aufgearbeitet, indem Fehler analysiert und Feedback der Trainerin/des Trainers eingeholt werden. Dies hilft, den Rückschlag einfacher zu bewältigen und daraus einen Profit zu ziehen. Insbesondere die Fehleranalyse scheint für den schulischen Umgang gewinnbringend.

Schulische Leistung wird überwiegend als wichtig eingestuft, begründet durch die Anforderung von Leistungsnachweisen, den Übertritt an die weiterführende Schule nach der 4. Klasse, die Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe, den späteren Beruf sowie durch den externen Druck seitens der Eltern. Denn Qualifikationsanforderungen und Bildungsabschlüsse werden wichtiger, sodass der Druck auf die Heranwachsenden steigt (vgl. 2.4.2.3). Dagegen wird Leistung im Sport eher der grundlegenden Entwicklung, dem Nacheifern von Vorbildern sowie der sportlichen Bedeutung beigemessen. Eher gleichgültig ist sportliche Leistung im Vergleich zur Schule, da auch der Konkurrenz die Möglichkeit des Gewinnens eingeräumt wird. Zudem wird teils eine präferierende Haltung gegenüber dem Sport geäußert und dem Teamgedanken, dem Spaß sowie dem Ge-

meinschaftsgefühl mehr Bedeutung beigemessen. In der Schule wird auch geäußert, dass Leistung gleichgültig sei und Fehler dazugehören. Die Ergebnisse der hier vorgenommenen Befragungen deuten darauf hin, dass Leistungsnachweise in der Schule nicht ausschließlich als Selektionskriterium zu verstehen sein dürfen, sondern stärker mit individueller Entwicklung, Teamgeist, Motivation durch Vorbilder sowie einer positiven Fehlerkultur verbunden werden müssen, um Lernfreude und nachhaltiges Lernen zu fördern.

5.2 Methodendiskussion und -interpretation

Der qualitative Zugang ist auf Grundlage des Forschungsdesiderats gewinnbringend (vgl. 2). Trotz der genannten Herausforderungen beim Forschen mit Kindern (vgl. 3.1.2), wird in den Ergebnissen ihre Perspektive aufgegriffen und ihre Sichtweise dargestellt (Flick et al., 2022) (vgl. 3.1.1). Gleichwohl gilt es grundsätzlich zu berücksichtigen, dass eine detaillierte Tiefe fehlt. Um die Ergebnisse (vgl. 4, 5.1) besser nachvollziehen sowie entsprechende Schwächen und Mängel in Anschlussforschungen berücksichtigen zu können, wird die Methode analog zum methodischen Design (vgl. 3) hinsichtlich der Datenerhebung, -notation und -auswertung (vgl. 5.2) vor der Folie der Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. 3.4) diskutiert und interpretiert. Darauf aufbauend werden auch Limitationen und Forschungsdesiderata abgeleitet (vgl. 5.3).

Der Interviewleitfaden (vgl. Anhang A) bietet bei der Durchführung eine Orientierung. Dabei erweist sich die Kurzversion retrospektiv als praktikabel in der Anwendung, während die Langversion durch Verweise auf die Literatur sowie den theoretischen Hintergrund eine wichtige Unterstützung bei der Datenauswertung bietet (vgl. 5.2). Trotz mehrfacher Überarbeitung des Leitfadens, basierend auf vorbereitenden Gesprächen mit einer Professorin für Didaktik der Grundschule, Lehrkräften, Trainerinnen und Trainern aus Sportvereinen und einem Elternteil sowie Probeinterviews (vgl. 3.3.1.1), lassen sich Schwächen festhalten, die zu inhaltlichen Lücken führen. Im Fokus der Studie steht der persönliche Umgang mit Leistungsergebnissen. Hierbei wäre die Frage „Wie wichtig ist es dir, Leistung zu erbringen“ oder „Was ist Leistung für dich/was bedeutet für dich, etwas zu leisten?“ für eine erweiterte Sichtweise auf das Thema gewinnbringend und könnte als Gesprächseinstieg dienen. Differenzierung zwischen einer Situationsbeschreibung sowie der Definition von Erfolg und Niederlage wird im Nachhinein als nicht notwendig erachtet und für zukünftige Studien wäre ersteres womöglich ausreichend.

Die Gliederung des Leitfadens in zwei Settings ist für eine Struktur sinnvoll und die gesamte theoretische Einarbeitung (vgl. 2) relevant. Die Differenzierung in zwei Settings erfolgt auf Grundlage von Kapitel 2.3.1 sowie 2.6. Hier wäre eine unvoreingenommene Herangehensweise womöglich sinnvoll, sodass nicht die Frage „Beschreibe eine Situation, in der du mit deiner Leistung zufrieden warst“,

sondern „Beschreibe deinen letzten Wettkampf/dein letztes Spiel/Turnier“ formuliert wird. So ist vermutlich eine freiere Äußerung der Kinder möglich und eine gegensätzliche Situation kann im Anschluss besprochen werden. Trotz der unterstützenden Formulierung der Themen in ganzen Sätzen (Gläser & Laudel, 2010), bleiben in einigen Interviews Fragen ungestellt beziehungsweise Themen unangesprochen, was zu inhaltlichen Lücken führt. Diese Einschränkung beeinträchtigt die angestrebte Vergleichbarkeit zwischen den Interviews (Friebertshäuser & Langer, 2013), sodass auf Gruppenvergleiche sowie Typenbildung verzichtet wird (vgl. 3.3.3.5). Zugleich steht aber die subjektive Sichtweise im Zentrum (Flick et al., 2022). Auch sind während der Durchführung die Fragen nicht immer offen formuliert (im Gegensatz zu den dargelegten Gütekriterien 3.4), was sich im Antwortverhalten der Kinder zeigt. Anzuschließen sind Herausforderungen beim Forschen (vgl. 3.1.2). Die theoretische Auseinandersetzung auch vor der Folie der Kindheit im Wandel und deren Entwicklungsstand (vgl. 2.3.1) ist gewinnbringend, wenngleich es nicht durchgehend gelungen ist, alle Kinder aus der Reserve zu locken, wie beispielsweise e_Elisabeth. Mittels Nachfragen und Impulsen wird versucht, einen weiteren Gesprächsanlass zu bieten. Hier zeigt sich die Individualität, denn manche Kinder erzählen von sich aus viel, während andere eher zurückhaltend sind. Beispiele aus dem Kinderleben werden jedoch als wertvoll erachtet. In einzelnen Gesprächen wird geringfügig der Fokus aus den Augen verloren (m_Louisa, m_Jamile). Entsprechende Gedanken der Befragten werden zwar zugelassen, um eigene Themen und persönlichen Sichtweisen der Befragten Raum zu geben (Friebertshäuser, 1997). Gleichwohl wären hier gezielte, fokussierte Nachfragen oder Impulse sinnvoll.

Kritik wird hinsichtlich zu geringer Aussagentiefe sowie einer zu oberflächlichen Überprüfung der Interessenmerkmale geäußert. Ein Interessenfragenbogen im Vorfeld der Interviews könnte Abhilfe schaffen. Vorteile wären, das Interesse effizienter zu überprüfen und die gesamte Interviewdauer auf den Umgang mit Leistungsergebnissen zu legen. Somit kann der Untersuchungsgegenstand tiefgreifender thematisiert werden. Die zeitliche Planung von 20 bis 25 Minuten (Alt & Quellenberg, 2005) pro Interview erweist sich bei einer durchschnittlichen Interviewdauer von 27 Minuten hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit als geeignet. In Abwägung aller Vor- und Nachteile der Durchführung wird abschließend das Vorgehen dennoch, wie unter 3.3.1.2, weiterhin legitimiert und ergänzende Gedanken knapp angeführt.

Die Institution ‚Sportverein‘ wird aus ökonomischen Gründen gewählt (vgl. 3.3.1.2, 3.3.1.3). Würden Fragebögen der Studie vorangestellt, so wäre es für die Trainerin/den Trainer ein Mehraufwand, diese vor oder während der Trainingszeit unter Wahrung der Einwilligung durchzuführen. Denkbar sind auch online-Fragebögen, jedoch ist das Mitwirken der Erziehungsberechtigten nicht auszuschließen. Auf diesen Aspekt und mögliche Erhebungen in einem schulischen Setting wird im Rahmen der Limitationen (vgl. 5.3) eingegangen.

Die Einarbeitung in die jeweilige Sportart erweist sich als nützlich. Obwohl es sich nicht um eine sportwissenschaftliche Forschungsarbeit handelt und der Bereich Sport exemplarisch gewählt wird, trägt die inhaltliche Vorbereitung dazu bei, die Aussagen der Befragten besser nachzuvollziehen, gezielte Nachfragen zu formulieren und einen Gesprächsfluss zu ermöglichen. Zudem unterstützt sie den Abgleich mit den festgelegten Interessenskriterien, die eine Grundlage für das anschließende Auswertungsverfahren bilden (vgl. 4.1.1.3).

Die Auswahl des qualitativen Samples mittels Kriterien (vgl. 3.3.1.3) ist insbesondere für die Überprüfung der außerschulischen Interessen hilfreich. Ziel ist, ein möglichst heterogenes Sample zu generieren (Döring, 2023), was zwar aufgrund der Alters- und Klassenvorgaben bereits Grenzen aufweist, jedoch hinsichtlich verschiedener Sportarten und inhaltlicher Prägung umgesetzt wird. Im Rahmen der sukzessiven Erhebung und Auswertung entsteht nach 14 Interviews der Eindruck, keine weitreichenden neuen Informationen zu erhalten (Döring, 2023). Jedoch liegen bereits weitere Terminvereinbarungen vor, sodass die Erhebung durchgeführt und zudem auch gewinnbringend ist. Daher werden die weiteren Interviews in die Auswertung einbezogen. Bei der Festlegung der Kriterien wird jedoch nicht beachtet, dass den Kindern das Startrecht für Wettkämpfe/Spiele/Turniere vorliegt. So äußerte m_Antonia, dass sie noch an keinem Spiel und Turnier teilgenommen hat. Dies ist auch bei m_Louisa zu vermuten. Durch die Beachtung hätte eine Beschreibung von Erfolg/Sieg oder Niederlage konkreter werden können. Dies betrifft zwar nur einen Fall, ist in zukünftigen Forschungen aber zu beachten.

Die Transkription erfolgt in Word und wird anschließend in MAXQDA importiert. Sie bleibt bewusst schlicht, da der Fokus auf dem Gesagten liegt, was sich bei der Kodierung und Auswertung als dienlich erweist. Zeitmarken (vgl. 3.3.2.1) (Dresing & Pehl, 2018) liegen nicht vor, wären jedoch insbesondere zu Beginn der initiiierenden Textarbeit (Kuckartz & Rädiker, 2022) nützlich. Relevante Passagen werden während der Auswertung erneut angehört, was bei einer durchschnittlichen Audiolänge von 27 Minuten machbar ist. Rückblickend ist eine direkte Transkription in MAXQDA effizienter, wurde jedoch aufgrund der offenen Entscheidung zwischen den Softwareprodukten MAXQDA und QCAmap nicht umgesetzt. Postskripta (vgl. 3.3.2.2) (Krell & Lamnek, 2024; Kuckartz & Rädiker, 2024) werden jeweils direkt im Anschluss an die Interviews in Word verfasst und unterstützen die kontextuelle Einordnung. Die parallele Nutzung von Word und MAXQDA erweist sich im Analyseprozess als vorteilhaft, da die Transkripte auf einem zweiten Bildschirm ergänzend einsehbar sind. Festzuhalten ist, dass das Kriterium der Verfahrensdokumentation (Mayring, 2023) grundsätzlich vorliegt, die Durchführung jedoch Schwächen aufweist und eine zukünftige Forschungsarbeit in diesem Bereich entsprechende Änderungen beinhalten muss.

Die Methodenwahl ist auch im Anschluss der Auswertung und Ergebnisdarstellung geeignet, wobei das inhaltsanalytische Ablaufmodell (vgl. 3.3.3.3) für die regelgeleitete Auswertung (analog zum Gütekriterium Regelgeleitetheit (vgl. 3.4))

des Datenmaterials hilfreich ist. Dass es keine einheitliche Form der qualitativen Inhaltsanalyse gibt (Schreier, 2014), erweist sich im Nachhinein für die vorliegende Studie als vorteilhaft. Dabei wird sich vorrangig auf Mayring (2022b) mit Ergänzungen von Kuckartz und Rädiker (2022) gestützt. Trotz der bestehenden Kritik an der Intercoder-/Interrater-Reliabilität (vgl. 3.3.3.2) wird diese in Anlehnung an Mayring (2022b) durchgeführt und rückblickend als bedeutsam eingestuft, nicht zuletzt, um der kommunikativen Validierung zu entsprechen (vgl. 3.4). Dieses zeitintensive Verfahren, einschließlich der Diskussionen mit zwei weiteren Personen zur Überprüfung der Kodierungen und des Kodierleitfadens, trägt zur vertieften Analyse bei.

Hier ist eine trennscharfe Kategorienformulierung nicht immer geglückt, da beispielsweise in untenstehendem Beispiel¹¹⁰ Blackout als Situationsbeschreibung sowie als Ursache bei unzufriedenstellender schulischer Leistung genannt wird, sodass in beide kodiert wird. *Platzierung/Gewinnen* wird im Sport als eine Kategorie gefasst. Im Nachhinein wäre eine Trennung sinnvoll, da die Begriffe nicht synonym sind, sondern Gewinnen den ersten Platz ausmacht, während Platzierung weitaus umfangreicher ist. Es wird auf ein möglichst ausgewogenes Verhältnis zur Häufigkeit der Kodierungen geachtet, weshalb teilweise Kategorien mit wenigen Kodierungen zusammengefasst werden, was zur Strukturierung sinnvoll ist. Jedoch umfasst die Kategorie *Profit* des unzufriedenstellenden sportlichen Ergebnisses zwei Subkategorien *Daraus lernen* und *Leidenschaftliche Ausübung (I)*. Die Kategorie *Daraus lernen* umfasst mehrere Inhalte, weshalb ein Vergleich der Settings schwerer möglich ist. Hier wäre eine Ausdifferenzierung der Kategorie sinnvoll. Einzelne Kategorienformulierungen sind im Nachhinein betrachtet nicht geglückt, wie sich im zufriedenstellenden sportlichen Ergebnis *Aufgabenübernahme durch verändertes Mannschaftsgefüge (I)* zeigt. Dieser Begriff ist recht sperrig, passender wäre Verantwortungsübernahme. Gleiches gilt für *Mannschaftsbedingungen* als externale Begründung bei sportlichem zufriedenstellendem Ergebnis. Hier wäre Selbstvertrauen aufgrund der Mannschaftsbedingungen präziser. Auch ist *Klassenbezug* unglücklich formuliert. Sinnvoller wäre klassenbezogene Aspekte. Zum Teil werden gleiche Kategorien unterschiedlich benannt wie *Fehleridentifikation* (*Profit* bei schulischem unzufriedenstellendem Ergebnis) und *Fehleranalyse* (*Tipp* bei schulischem unzufriedenstellendem Ergebnis). Hier wäre derselbe Begriff sinnvoll.

Die Antworten der Kinder im Gesamten lassen eine kategorienbasierte Analyse zu, jedoch wird bereits hier und insbesondere bei den exemplarischen Fallzusammenfassungen (vgl. 4.2) ersichtlich, dass die Tiefe in den Antworten fehlt. Dennoch sind im Nachgang betrachtet diese für eine komplementäre Darstellung so-

¹¹⁰ „Ich hatte auch einen Blackout. Ja, in Mathe, da konnte ich eigentlich alles [...], aber die dritte Seite hatte ich dann / war ich dann halt sehr schlecht und dann / Ich glaube da hatte ich einfach einen Blackout oder so. Ich konnte es eigentlich richtig gut“ (e_Hans, Pos. 227-234).

wie grundlegende Nachvollziehbarkeit aufschlussreich. Auf Grundlage vorangestellter Gedanken (vgl. Tabelle 11) beruht die Fallauswahl. Im Nachgang betrachtet wären jedoch anstatt m_Vero und m_Willy andere Fälle ausgewertet worden, die womöglich aufschlussreicher gewesen wären.

Obwohl Gruppenvergleiche und Typenbildungen (vgl. 3.3.3.5) auf Basis der Forschungsfrage nicht im Zentrum dieser Forschungsarbeit stehen (vgl. 2.7), könnte vertiefende Analyse nach Geschlecht, Klassenstufe oder Sportart (Einzel- vs. Mannschaftssport) detailliertere Erkenntnisse liefern. Fragestellungen wie „Liegen Unterschiede im Antwortverhalten bezogen auf Mädchen und Jungen beziehungsweise Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Klasse vor?“ wären in diesem Zusammenhang von Bedeutung, insbesondere mit Blick auf mögliche angedachte Interventionen (vgl. 5.1.4, 6). An einzelnen Stellen werden bereits gruppenbezogene Aspekte angestellt. Beim schulischen *Anspruch an sich selbst* wird der Frage nachgegangen, ob überwiegend Viertklässlerinnen und -klässler ein zufriedenstellendes Ergebnis vor der individuell erbrachten Leistung mit Blick auf den Schulwechsel präferieren. Diesem Gedanken kann nicht zugestimmt werden und führt ebenfalls zur Entscheidung, auf Typenbildungen zu verzichten.

Die Betrachtung des interessengeleiteten außerschulischen Settings fällt ausführlicher aus. Zurückzuführen ist dies auf die Reihenfolge des Interviewleitfadens, wobei der Sport wegen des Erhebungszugangs zuerst thematisiert wird. Da die eigene Studie im grundschulpädagogischen Kontext angesetzt ist, wäre beziehungsweise auf die Ergebnisse der Zugang über die Schulen beziehungsweise die Thematisierung dieses Settings zuerst womöglich gewinnbringender.

Kritisch zu sehen ist, dass der Umgang mit Leistungsergebnissen durch die Kategorien *Begründung*, *Gefühl*, *Reaktion*, *Nachhaltiger Eindruck* sowie im unzufriedenstellenden Bereich ergänzend durch *Profit* und *Tipps* ermittelt wird. Dies kommt zum Teil recht kurz und eine tiefgreifende Beantwortung wird vermisst. Hier sind gezielte Nachfragen von Nöten. Dies ist auch auf den Interviewleitfaden zurückzuführen. Für einen ersten Einblick sind die Daten gewinnbringend, wenngleich für nachfolgende Studien eine differenziertere Herangehensweise wünschenswert wäre.

5.3 Limitationen und Forschungsdesiderata

Aus der theoretischen Vorarbeit (vgl. 2), der Methode (vgl. 3) sowie der Ergebnisdarstellung (vgl. 4) lassen sich Limitationen für die Studie festhalten. Diese werden nicht zuletzt auch durch die Forschungsfrage „Wie beschreiben Acht- bis Zehnjährige ihren persönlichen Umgang mit Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch in einem interessengeleiteten außerschulischen Setting?“ ersichtlich.

In dieser Studie wird die introspektive Sichtweise von Acht- bis Zehnjährigen fokussiert. Vor der Folie einer ganzheitlichen Betrachtung des Kindes (vgl. 2.3.4)

erscheint es sinnvoll, diese Perspektive zu erweitern. Anschlussstudien sollten daher auch relevante Akteurinnen und Akteure einbeziehen, insbesondere Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte sowie Trainerinnen und Trainer. Dies ermöglicht neben der Selbst- auch die Fremdbewertung (Sacher, 2009, 2014a). Erziehungsberechtigte könnten tiefgreifendere Einblicke in das häusliche Verhalten und die Einstellungen der Kinder gegenüber schulischen und sportlichen Leistungen geben. Lehrkräfte wiederum verfügen über fachliche Einschätzungen zu Leistungsausprägungen und liefern differenzierte Antworten zum Leistungsumgang in der Schule. Auch wenn eine umfassende individuelle Beurteilung aller Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte mit Herausforderungen verbunden ist, stellen allgemeine Klassenbeschreibungen, ergänzt durch gezielte Fallbeispiele, einen praktikablen Zugang dar. Hier kann bereits an bestehende Arbeiten (Faust-Siehl & Schweitzer, 1992; Bonanati, 2018; Deakin Crick, 2010; Grittner, 2009; Imperio & Seitz, 2023) bezugnehmend auch auf mögliche Fehlerquellen bei der Bewertung (Paradies et al., 2014; Sacher, 2014b, 2014a; ISB, 2017; Faust-Siehl & Schweitzer, 1992) zurückgegriffen werden. Die Einbindung von Trainerinnen und Trainern bietet zusätzlich die Möglichkeit, leistungsbezogene Wahrnehmungen im außerschulischen Setting zu erfassen. Zudem wäre durch verschiedene Perspektiven möglich, attributionsbezogene Verzerrungen wie die Actor-Observer-Differenz nach Jones und Davis (1965) (Actor-Observer-Bias (Hänsel et al., 2022)) besser nachzuvollziehen. Ob die Befragten ihr Verhalten fälschlicherweise eher auf äußere Umstände zurückführen, Beobachter hingegen auf persönliche Eigenschaften (Hänsel et al., 2022; Möller, 2018), bleibt aufgrund fehlender Perspektive offen. Ein Vergleich schulischer und außerschulischer ergänzender Perspektiven ermöglicht es, die unterschiedlichen Anforderungen und Bewertungskriterien beider Settings herauszuarbeiten und mit den kindlichen Sichtweisen in Beziehung zu setzen. Zukünftige Forschungen sind daher multiperspektivisch auszurichten.

Auch ist die Sichtweise der Befragten auf die retrospektive Beschreibung des Umgangs mit Leistungsergebnissen limitiert, denn es wird nach dem Umgang mit bereits vorliegenden Ergebnissen gefragt (vgl. 4, 5.1). Für eine umfassendere Sichtweise wäre auch der Umgang mit zukünftigen Ergebnissen bedeutend. Inwiefern stabile Attributionen die „Erwartungen an zukünftige Leistungen“ (Möller, 2018, S. 33) prägen, ist den vorliegenden Daten nicht zu entnehmen und kann nur aufgrund der Zuschreibung mutmaßlich interpretiert werden (vgl. 5.1). Für präzisere Aussagen sind weitere Untersuchungen bezugnehmend auf bevorstehende Bewährungssituationen von Relevanz. Auch können so weiterführende Maßnahmen für einen sinnvollen Umgang mit Leistungsergebnissen abgeleitet werden.

Limitationen liegen bezogen auf das Alter sowie die Klassenstufe vor. Ergänzend von Bedeutung ist, wie Schulanfängerinnen und -anfänger mit Leistungsergebnissen umgehen, ebenso wie sich ihr Umgang damit über die Grundschulzeit hinweg entwickelt und verändert. Zwar werden in Bayern Noten erst ab dem

zweiten Halbjahr der zweiten Klasse vergeben, Schülerinnen und Schüler aber von Beginn an mit Leistung konfrontiert (Itschert, 2018; Paradies et al., 2014) (Art. 52 BayEUG). Dies erfolgt unter anderem durch schriftliche Leistungsnachweise mittels Punktevergabe und Bemerkungen bezogen auf den Leistungsstand (§10 Abs. 3 Satz 1 GrSO). Von Relevanz ist dann auch die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf das Einsetzen der Noten. Die vorliegende Studie lässt jedoch aufgrund des querschnittlichen Designs keine Auskunft über die Entwicklung zu und längsschnittliche Untersuchungen sind notwendig. Denn gerade zu Schulbeginn ist die Persönlichkeit, die es auch hinsichtlich des Umgangs mit Leistungsergebnissen zu stärken gilt (vgl. 2.4.1), noch offen und labil (Einsiedler, 2014). Ferner sind die Bewertung und Interpretation der Leistungsergebnisse für die emotionale Reaktion von Bedeutung, die auch langfristige Konsequenzen für das Selbstbild, die Motivation und das Sozialverhalten haben (Geis-Thöne & Schüler, 2019), gerade auch vor dem Hintergrund der bevorstehenden Pubertät (vgl. 2.3.1). Es lassen sich aus den Daten keine Aussagen bezogen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts entnehmen, das im Schulverlauf sinkt (Helmke, 1998; Kammermeyer & Martschinke, 2006) (vgl. 2.6.1.1) sowie auf die Wirkrichtungen (vgl. 2.1.1, 2.6.1). Dies ist auch nicht Ziel der Studie, sondern die theoretische Grundlage ist insofern von Bedeutung, als dass Schülerinnen und Schüler ihre Leistung beschreiben und einordnen können.

Ebenso sind die Emotionen schwer zu prüfen, da auch andere Konstrukte mit angesprochen werden (Hänsel et al., 2022). Allerdings ist es für einen umfassenden Blick aufschlussreich Emotionen mitzuerheben; dies geschah in der vorliegenden Studie nur in begrenztem Umfang. Um hierzu Aussagen zu treffen, sind weiterführende Studien von Nöten. Aus den Ergebnissen lassen sich aber Ableitungen für schulische Implikationen ziehen (vgl. 5.1.4, 6).

Eine weitere Limitation liegt im Bereich der Grundschule im Halbtagsbetrieb (vgl. 2.2.4, 2.3.4, 2.4.2). Ergänzend dazu scheint es lohnend, die Erhebung auf weiterführende Schularten auszuweiten. Da die Studienlage zur Entwicklung von Leistungsempfindungen während der Grundschulzeit uneinheitlich (vgl. 2.6.3.1), jedoch beim Schulübergang zur weiterführenden Schule hoch ist (Bieg et al., 2019), ist die Transition in Betracht zu nehmen und auf die Beschreibung des Umgangs mit Leistungsergebnissen auszuweiten. Ferner ist ein Vergleich zum Leistungsumgang in privaten Schulen (Art. 3 Abs. 2 Satz 1 BayEUG), wie beispielsweise Montessori-Schulen (Meisterjahn-Knebel & Eck, 2012) oder Waldorfschulen (Heiner, 2012; Jung, 2024; Weiß, 2011) denkbar. In diesen Schulen wird auf Notenvergabe sowie Selektion überwiegend verzichtet. Ein Vergleich der Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schularten erscheint daher sinnvoll, um gegebenenfalls anstelle eines interessenorientierten Bezugs fundierte Ableitungen für den staatlichen Grundschulbereich zu treffen. So würde nicht ein Kind zu zwei Settings befragt, sondern Schülerinnen und Schüler verschiedener Schularten.

Kritisch anzumerken ist, dass die befragten Kinder verschiedene Grundschulen besuchen und so keine einheitliche Grundlage beim Zustandekommen schulischer Ergebnisse vorliegt. Um dies zu standardisieren, ist eine Erhebung in einer oder mehreren Grundschulklassen anzuraten. So wäre ausgehend von gleichen Prüfverfahren ein intraindividueller Klassenvergleich möglich. Diese Prüfverfahren (Art. 52 BayEUG) (Zumhasch, 2014) kommen in der vorliegenden Studie zu kurz, es wird lediglich kurz auf schriftliche Leistungserhebungen eingegangen. Ob verschiedene Erhebungsformen (vgl. 2.4.2.1) zu einem anderen Umgang mit Leistungsergebnissen führen, bleibt zu prüfen.

Das interessengeleitete außerschulische Setting wird exemplarisch mit dem Sport besetzt und damit limitiert. In der Arbeit liegt der Fokus auf dem grundschulpädagogischen Bereich. Gruppenvergleiche hinsichtlich Einzel- und Mannschaftssportarten sind einer anschließenden Veröffentlichung vorbehalten. Wünschenswert ist, dass Anschlussforschungen den außerschulischen Interessensbereich auf andere Settings wie Musik, kreative Tätigkeiten (Theater/Zirkus) oder auch gesellschaftliches Engagement, wie beispielsweise die Beteiligung bei der Feuerwehr, den Pfadfindern oder im Jugendverband des Deutschen Roten Kreuzes ausweiten. Dies ermöglicht eine Überprüfung der Daten, um davon ausgehend die Implikationen für die Schule (vgl. 5.1.4, 6) zu erweitern.

Von Bedeutung ist auch die Frage, inwiefern interessengeleitete außerschulische Tätigkeiten bei der Bewältigung unzufriedenstellender Leistungsergebnisse unterstützend sind. Hier wäre der Vergleich zwischen Personen mit und ohne intensive außerschulische Interessen bedeutend. Ob es jedoch ethisch vertretbar ist, Personen ohne außerschulisches Interesse gezielt zu suchen und zu befragen, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet.

Um den Umgang mit Leistungsergebnissen im schulischen Setting zu verbessern, wären evaluative Interventionsstudien in Form von Experimenten im Prä-Post-Design mit Kontroll- und Versuchsgruppen denkbar. Hierbei könnte auf Emotionsregulationstraining (Petermann et al., 2016) zurückgegriffen werden. Inwiefern dies ethisch vertret- und umsetzbar ist, bleibt ebenso offen. Denkbar ist zudem die Förderung der Schülerinnen- und Schülerbeziehung innerhalb einer Klasse, denn positive Integration steht in Zusammenhang mit positiver Emotion, wodurch Wohlbefinden und Motivation gefördert werden (Eder, 2007; Raufelder, 2010). Inwiefern dies auch den Umgang mit Leistungsergebnissen anbelangt, ist zu prüfen.

Unbeantwortet bleibt in dieser Forschungsarbeit die Sichtweise, inwiefern interessengeleitete außerschulische Leistungsergebnisse durch schulische geprägt werden. Denn die Arbeit forciert nur die Sicht der Grundschulpädagogik beziehungsweise auf den Umgang mit außerschulischen Ergebnissen. Aus dem Artikel von Meyer und Elting (2022) lässt sich jedoch ableiten, dass auch schulische Ergebnisse für außerschulische Bereiche prägend sind. So äußert ein Kind: „In meinem Verein habe ich früher nicht so Gas gegeben. Aber wo ich in der Schule Gas geben musste, habe ich mir gedacht: Dann gebe ich auch im Fußball Gas.“

Und so bin ich dann richtig gut geworden“ (Mark, 10 Jahre aus Meyer & Elting, 2022, S. 18). Hierzu sind auch Ansätze in der vorliegenden Studie erkenntlich. Diese Sichtweise ist auf gleicher Datenbasis jedoch einer weiterführenden Veröffentlichung vorbehalten.

Die vorliegenden Ergebnisse bleiben deskriptiv und auf Kategorien- sowie Fall-ebene beschränkt. Aus der Ergebnis- und Methodendiskussion (vgl. 5.1, 5.2) kann abgeleitet werden, dass in der Datenerhebung Leistungsergebnisse verstärkt definiert und konsequenter ins Visier zu nehmen sind. Dies ist in der vorliegenden Studie nicht durchgehend gelungen und stellt eine Limitation bezogen auf die gewonnenen Ergebnisse dar. Aus den angeführten Limitationen schließt sich analog zu den bereits genannten im Bereich der Gütekriterien (vgl. 3.4), dass die Übertragbarkeit und Verallgemeinerung, die Flick (2016b) als Ziel der qualitativen Forschung sieht, auf das vorliegende Material beschränkt bleibt. Die Intention besteht darin, die Ergebnisse an einer repräsentativen Stichprobe zu prüfen.

6 Zusammenfassung und Implikationen

In der vorliegenden Studie werden Kinder, die intensiv einer interessengeleiteten außerschulischen Tätigkeit nachgehen und dabei Leistungen erbringen, zu Aspekten ihres persönlichen Umgangs mit zufrieden- und unzufriedenstellenden Leistungsergebnissen sowohl im schulischen als auch in einem außerschulischen Bereich befragt. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, Schülerinnen und Schüler ganzheitlich zu betrachten, als Individuen, die in beiden Settings Erfahrungen machen, die für den jeweils anderen Bereich prägend sein könnten.

Die Ergebnisse zeigen, zufriedenstellende Leistungsergebnisse werden jeweils mittels Maßstäben beschrieben und im Sport zusätzlich durch Teamgeist sowie Leistungsanerkennung ergänzt. Während in der Schule die Ergebnisse einem sozialen Vergleich unterzogen werden und zugleich der Selbsteinschätzung dienen und motivierend oder demotivieren können, liegt der Fokus im Sport mehr auf der individuellen Leistungsentwicklung. Unzufriedenstellende Leistungsergebnisse in Schule und Sport sind häufig durch Maßzahlen und subjektive Wahrnehmungen, wie beispielsweise im schulischen Setting dem „Blackout“ oder im Sport Teamdynamiken konkretisiert. Liegt ein negatives Ergebnis trotz Anstrengung vor, so äußern sich Befragte in der Schule unzufrieden, im Sport hingegen zufrieden, was auf die Möglichkeit der persönlichen Verbesserung und Einsatzbereitschaft zurückzuführen ist. Bei einem positiven Ergebnis mit geringer Anstrengung liegt in der Schule Zufriedenheit vor, während Kinder sich im Sport kritischer äußern und die fehlende Bestleistung bemängeln. Hier ist der Fokus auf der persönlichen Leistungsentwicklung, während in der Schule der Blick auf Noten überwiegt. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei eher bewertend, während Trainerinnen und Trainer als unterstützend erlebt werden. Eine Erkenntnis, die für formative Rückmeldungen im Unterricht nützlich ist. Unterschiede zeigen sich auch in der Ursachenzuschreibung. Schulische Ergebnisse basieren eher auf stabilen, unkontrollierbaren Faktoren, sportliche hingegen auf variablen und kontrollierbaren wie Training oder momentane Anstrengung. Unzufriedenstellende Ergebnisse werden im Sport überwiegend internal und veränderbar wahrgenommen, etwa durch momentane Anstrengung, wobei im schulischen Kontext auch stabile Fähigkeiten betont werden, was misserfolgsorientierte Erwartungshaltungen fördern kann (Lohbeck, 2019; Möller, 2018). Emotionale Reaktionen wie Angst oder Unzufriedenheit treten in beiden Kontexten auf, im Sport stärker durch Teamprozesse, in der Schule durch externe Reaktionen. Die Reaktionen auf solche Ergebnisse unterscheiden sich. Im Sport erfolgen gezielte Nachbesprechung und Freude trotz Niederlagen, während ersteres in der Schule nicht erwähnt, jedoch Angst vor externen Reaktionen wie Eltern benannt wird. Die Bedeutung individueller Leistung ist hervorzuheben, wobei Gemeinschaftsleistungen im schulischen Kontext ausbaufähig scheinen. Schließlich zeigen sich Potenziale zur Leistungsförderung durch gezielte Vorbereitung, Fehleranalysen und den bewussten Einbezug emotionaler sowie sozialer Aspekte. Sportliche

Leistungsergebnisse wirken nachhaltiger und emotional vielfältiger, was zeigt, dass bewusste Reflexion individueller Erfolge auch im schulischen Kontext förderlich ist.

Die Interessenentwicklung sowie -förderung sind fundamentaler Bestandteil der Selbstentfaltung und -verwirklichung eines jeden Menschen (Eder, 2012b). Aus den Daten schließt sich, dass das außerschulische Interesse die Kinder fasziniert und begeistert. Ein Verzicht ginge mit der Beeinträchtigung der Person einher (Schiefele, 1986). Obwohl Interessen zum Bildungsauftrag der Grundschule (Einsiedler, 2005) zählen, hat die Schule einen marginalen Einfluss auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler (Hössl, 2006; Vogt et al., 2000). Dies unterstreichen auch die Daten der vorliegenden Studie. Da jedoch nicht jedem Kind der Zugang zu außerschulischen Angeboten (vgl. 2.4.4) möglich ist, kommt der Grundschule als erste und gemeinsame Schule für alle (Kluczonik et al., 2014) die Aufgabe zu, diesen Auftrag umzusetzen. Denn in der heutigen Leistungsgesellschaft bedarf es gut ausgebildeter Fachkräfte, und vom persönlichen Interesse ist abhängig, welche Berufsausbildung oder welches Studium die Heranwachsenden wählen (Prenzel et al., 2007; Renninger & Hidi, 2016). Kinder aus sozialbenachteiligten Familien profitieren von pädagogischen Einrichtungen (Lichtblau & Werning, 2012) und entwickeln ihre Interessen zum Teil erst durch Erfahrungen, die sie in der Schule machen (Krapp, 1999a). Somit sind Interessen in der Schule vermehrt zu beachten.

Mögliche Umsetzungsideen werden aus dem Vergleich der Settings (vgl. 5.1.4) abgeleitet und nachfolgend angeführt. Denn nicht zuletzt bieten Freizeitinteressen Kindern die Möglichkeit, sich auszuzeichnen und vom schulischen Alltag abzuschalten, insbesondere dann, wenn dieser negativ erlebt wird, was durch den Wert- und Steuerungsbereich des Interesses begründet wird (Fuhs, 2005). Auch führen Befragte der Studie von sich aus ihren schulischen Umgang mit Leistungsergebnissen auf sportliche Begründungen zurück. Aus den Ergebnissen kann angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler von Leistungen, die sie in interessenorientierten Settings erbringen, profitieren. Daher ist das außerschulische Setting zu beachten (vgl. 2.3.4). Um Interesse in der Grundschule zu fördern, sind Schwerpunktsetzungen oder Wahlmöglichkeiten in Form des offenen Unterrichts sowie in Freiarbeitsphasen denkbar (Einsiedler, 2014; Prengel, 2005). Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich „Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplanes‘ an selbst gewählten Inhalten“ (Peschel, 2021, S. 78) anzueignen, sofern der Unterricht hinsichtlich der Methode sowie des Inhalts Öffnung erfährt (Peschel, 2021). Dies fordert wiederum differenzierte Prüfverfahren, denn verschiedene Inhalte können nicht mit ein und demselben schriftlichen Leistungsnachweis erhoben werden. Zugleich ermöglicht dieser Gedanke für jedes Kind ansprechende Prüfverfahren, sodass die jeweils individuell bestmögliche Leistung gezeigt werden kann. Freilich dürfen dabei auch andere Prüfverfahren nicht vernachlässigt werden, um den Kindern verschiedene Zu-

gänge zu ermöglichen. Diese Argumentation knüpft an der Orientierung an individuellen Stärken an. Wie bereits Prengel (2005, S. 88) erwähnt, sollte es „in der Schule Zeiten geben, die von engen Lehrplanverpflichtungen frei sind und es muss möglich sein, dass Kinder bei der Erfüllung des Lehrplans auch eigene Wege gehen“. Neben solchen Phasen sind auch interessenorientierte schulische Arbeitsgemeinschaften denkbar, in denen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Themen erkunden und dabei eigene Interessen entdecken. Möglich sind, um nur einige wenige Beispiele zu nennen, eine Forschungs-, Medien-, Imkeri- oder Robotik-AG (Kroker, 2023). Vorteil ist hier, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr in dem ursprünglichen Klassengefüge sind und neue Personen kennenlernen. Hier liegt eine Analogie zum Sport vor, dem Bedeutung für das Knüpfen neuer Freundschaften beigemessen wird. Auch bereits bestehende Projekte wie „Talente finden und fördern (TAFF)“ für bayerische Mittelschulen (Stiftung Bildungspaket Bayern, 2020) sind möglich. Ausgehend von der Heterogenität als Chance und Stärkenorientierung wird hier das Potenzial eines jeden Kindes entwickelt. Entsprechende Angebote greifen die Interessen, aber auch Neigungen und Talente der Schülerinnen und Schüler auf und fördern ihr Potenzial. Die Umsetzung ist dabei variabel, neben wöchentlichen gibt es auch alternierende sowie temporäre Einheiten (Stiftung Bildungspaket Bayern, 2020). Denkbar wäre ein solches Konzept auch in der Grundschule, was durch neue Forschungsarbeiten unterstützt werden könnte. Ergänzend dazu hat die Ganztagschule „besonderes Potenzial, Lernentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung zu verschränken“ (Lohrmann et al., 2022, S. 9) und ermöglicht unter anderem Neigungsangebote (Holtappels, 2024). Dadurch eröffnen sich Möglichkeiten, Lern- und Freizeitprozesse im sozialen Miteinander der Klasse auf besondere Weise zu verbinden, sodass ein Umfeld entsteht, das den Alltag der Kinder ganzheitlich mitgestaltet (Lohrmann et al., 2022). Dies ist zu intensivieren, da die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an diesem Betrieb teilnehmen, zunimmt (vgl. 2.3.1). Somit verbleibt weniger Freizeit für die Kinder und die Institution Schule bleibt nicht auf ihre ursprüngliche Zweckbestimmung, Bildung zu vermitteln und Kinder/Jugendliche zu erziehen, beschränkt, sondern muss weit darüber hinausreichende Aufgaben übernehmen. Da die verschiedenen Organisationsformen der Ganztagschule nicht Gegenstand der eigenen Studie sind, wird darauf nicht weiter eingegangen.

Offene Fragen und Anregungen der Studie ergeben sich nicht zuletzt durch die Forschungsfrage. Die retrospektive Sichtweise fokussiert nur Heranwachsende. Weitere Akteurinnen und Akteure wurden bislang nicht berücksichtigt. Ein längsschnittliches Design ermöglicht Antworten, wie sich der Umgang über die Grundschulzeit hinweg und durch den Übertritt auf die weiterführende Schule entwickelt. Ferner liegt der Fokus auf Schülerinnen und Schülern, die die staatliche Grundschule im Halbtagsbetrieb besuchen. Die Sichtweise ist auf Ganztags- sowie reformorientierte Schule auszuweiten. Eine weitere Limitation liegt durch den Fokus auf das interessengeleitete außerschulische Setting ‚Sport‘ vor.

Um weiter reichende Ergebnisse zu erhalten, ist die Studie auf andere Interessensbereiche auszuweiten. Aus dem Vergleich ergeben sich zudem noch folgende Gedanken: Es stellt sich die Frage, ob mündliche Prüfungen wie Referate den schulischen Umgang mit Leistung durch die Anerkennung eines möglichen Klassenpublikums fördern können. Ob dies allerdings eine positive oder negative Bedeutung hat, ist offen. Im Sport lässt sich die Frage leichter beantworten, Applaus der Zuschauenden wird positiv aufgenommen. Ferner ist offen, ob Schülerinnen und Schüler von schulischen Gemeinschaftsleistungen profitieren oder ob der Blick auf individuelle Leistungsverbesserung den Umgang mit negativen Gefühlen reduzieren kann.

Festzuhalten ist, ein positiver Umgang mit Leistung ist erstrebenswert, denn Leistung ist ein Bestandteil im Leben eines jeden Menschen. Menschen sind zunächst grundsätzlich bestrebt, ihre Fähigkeiten zu entfalten, persönliche Ziele zu erreichen und Leistung überwiegend an Erfolgen zu messen, beispielsweise Sporterfolge, gute Noten in der Schule, der erreichte Übertritt an die gewünschte weiterführende Schule, die Zulassung zum Studium oder im Erwachsenenalter ein Karrieresprung. Dazu formuliert die Peak Performer Stiftung, gegründet von 40 Spitzenleisterinnen und -leistern aus Sport und Wirtschaft wie der ehemaligen Biathletin Magdalena Neuner, dass die Gesellschaft „Spitzenleister“ brauche. Dazu benötigen Heranwachsende Grundwerte, um „aus eigener Kraft etwas zu erreichen“ (Peak Performer Stiftung, o. J.). Doch dies gelingt nicht, wenn Leistung in der Schule negativ betrachtet wird. Ein Leben ohne Enttäuschung und Misserfolge ist kaum vorstellbar (Voll, 2020). Letztlich erlauben die Erfahrungen und das Erleben von Erfolg und Misserfolg, daran zu wachsen und die Persönlichkeit zu stärken. Dies implizieren, wie auch Voll (2020) anführt, bereits die zwei Verse „Des Lebens ungemischte Freude wart keinem Irdischen zu Teil“ aus Friedrich Schillers Ballade Der Ring des Polykrates (1797). Auch Songs thematisieren negative Leistungsergebnisse wie die Rockband Queen in ihrem Lied „We are the champions, no times for losers, cause we are the champions of the word“ oder die Popgruppe ABBA in „The winner takes it all, the loser standing small“. Entscheidend ist der entsprechende Umgang mit Leistungsergebnissen, wobei das interessen geleitete außerschulische Interesse unterstützend sein kann. Hierbei ist der Gegenstand präsent, der fasziniert, begeistert und einen festhält. „[M]üßte die Person auf den Umgang mit [...] [ihm] verzichten, sähe sie darin eine Beeinträchtigung. Jedermann weiß, daß es solche Menschen gibt. Vielleicht ist sogar jeder auf irgendeine Weise ein solcher Mensch. Vielleicht könnte es jeder sein. Vielleicht sollte es jeder“ (Schiefele, 1986, S. 153) sein. Hans Schiefele (1986) plädiert also auf die Bedeutung des persönlichen Interesses eines jeden Menschen. Heranwachsende sind also darin zu bestärken, „aus eigener Kraft weiterzukommen[...], dass es Spaß macht, etwas zu leisten. Diese Grundhaltung, aus eigener Kraft etwas zu erreichen, ist nicht nur die Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg, sondern kann unsere Gesellschaft in allen Bereichen prägen“ (Peak Performer Stiftung, o. J.). Entsprechende Grundsätze dazu sind, „Sich immer

wieder verbessern wollen“, „Die eigene Komfortzone verlassen“, „Etwas ganz oder gar nicht machen“, „Aus eigenem Antrieb weiterkommen wollen“, „Aus Fehlern Stärke entwickeln“, „Nach dem Motto ‚Ohne Fleiß kein Preis‘ handeln“ und „Sich bedingungslos füreinander einsetzen“ (Peak Performer Stiftung, o. J.). Bezugnehmend auf das Vorwort wird folgender Abschlussgedanke gefasst: Das Nachgehen und Ausüben von persönlichen Interessen ist für den Umgang mit den Leistungsergebnissen prägend. Unzufriedenstellende Leistungen gehören zum Leben dazu, Erfolgserlebnisse in anderen Bereichen sind bei der Bewältigung unterstützend und bereichernd. Ein positiver Umgang mit Leistungsergebnissen ist anzustreben. Dabei sind die Interessen der Schülerinnen und Schüler vermehrt zu beachten, um den Kindern strahlende Augen zu schenken und so folgendes auszulösen:

„Da kribbelt es so.
Und dann habe ich das Gefühl,
jemand freut sich da bei mir drinnen“
(m_Louisa, Pos. 235-236)

Literaturverzeichnis

Anmerkung: Alle Schulgesetze und -ordnungen sind dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020), Quellenangabe folgt, entnommen. Alle Internetquellen wurden am 02.03.2026 geprüft.

- Adenstedt, V. (2021). Attributionen von Grundschulkindern zur Erklärung von Leistungsergebnissen bei technischen Alltagsaufgaben. In B. Landwehr, I. Mammes, & L. Murmann (Hrsg.), *Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule: Elementar bildungsbedeutsam und dennoch vernachlässigt?* (S. 73–93). Julius Klinkhardt.
- Ahns, M., & Amesberger, G. (2022). Emotionen im Sportunterricht Eine sportdidaktische Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann, & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 202–216). W. Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2004). *Kinder brauchen Erziehung: Die vergessene pädagogische Verantwortung*. Kohlhammer.
- van Aken, M. A. G., Helmke, A., & Schneider, W. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 341–350). Beltz Psychologie Verl. Union.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2020). Reciprocal Associations Between Students' Mathematics Anxiety and Achievement: Can Teacher Sensitivity Make a Difference? *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 735–750. <https://doi.org/10.1037/edu0000398>
- Alexander, J. M., Johnson, K. E., & Kelley, K. (2012). Longitudinal Analysis of the Relations Between Opportunities to Learn About Science and the Development of Interests Related to Science. *Science Education*, 96(5), 763–786. <https://doi.org/10.1002/sce.21018>
- Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M. (2011). An Investigation of the Five-Factor Model of Personality and Coping Behavior in Sport. *Journal of Sports Sciences*, 29(8), S. 841–850. <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.565064>
- Allen, M. S., & Laborde, S. (2014). The Role of Personality in Sport and Physical Activity. *Current Directions in Psychological Science*, 23(6), S. 460–465. <https://doi.org/10.1177/0963721414550705>
- Allen, M. S., Robson, D. A., Martin, L. J., & Laborde, S. (2020). Systematic Review and Meta-Analysis of Self-Serving Attribution Biases in the Competitive Context of Organized Sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(7), S. 1027–1043. <https://doi.org/10.1177/0146167219893995>
- Alt, C. (2005). *Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Bd. 1: Aufwachsen in Familien*. VS für Sozialwissenschaften.
- Alt, C., & Quellenberg, H. (2005). Daten, Design und Konstrukte: Grundlagen des Kinderpanels. In C. Alt (Hrsg.), *Schriften des Deutschen Jugendinstituts:*

- Kinderpanel. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen* (S. 317–343). VS.
- Anderson, K. J., & Cavallaro, D. (2002). Parents or Pop Culture? Children's Heroes and Role Models. *Childhood Education*, 78(3), S. 161–168. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522728>
- Andresen, S. (Hrsg.). (2013). *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie*. Beltz.
- Andresen, S., & Neumann, S. (Hrsg.). (2018). *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*. Beltz.
- Anrich, C., Krake, C., & Zacharias, U. (2015). *Supertrainer Volleyball: Empfohlen vom DVV (Deutscher Volleyball Verband): Training. Technik. Taktik. Spiel* (5. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch.
- Arnold, R., & Holzapfel, G. (Hrsg.). (2008). *Emotionen und Lernen: Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik* (2., unveränderte Aufl.). Schneider Verl. Hohengehren.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Waxmann.
- Artus, H.-G. (1974). *Jugend und Freizeit-Sport: Ergebnisse einer Befragung: Daten, Fakten, Analysen*. Achenbach.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), S. 283–294. <https://doi.org/10.1177/001698620605000402>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>
- Baacke, D. (2018). *Die 6- bis 12-Jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Beltz Verlagsgruppe. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-e-pflicht-1129796>
- Baehr, S., Schnabel, D., Woelfle, J., Schreiner, F., & Gohlke, B. (2023). National Survey of Referrals for Precocious Puberty in Germany. *BMJ Paediatrics Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2023-001987>
- Bähr, I., Prohl, R., & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte „Kooperativen Lernens“ im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36(4), S. 290–308.
- Balz, E., & Kuhlmann, D. (2015). *Sportpädagogik: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (5. Aufl.). Meyer & Meyer.

- Barth, K., Scharenberg, S., & Kirchgäßner, H. (2013). *Ich lerne Turnen: Wichtige Grundtechniken im Turnen. Der kleine Affe Ringo zeigt dir, wie's geht. Tipps zum Üben daheim* (2. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Barth, M., & Emrich, E. (2020). Talententwicklung im Fördersystem des Nachwuchsleistungssports. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Gesundheit, Leistung und Gesellschaft* (S. 225–248). Hofmann.
- Barwanietz, T. (2005). Interessenförderung durch Lebensnähe. *Grundschulunterricht*, 52(10), S. 13–15.
- Baumann, S. (2018). *Psychologie im Sport: Psychische Belastungen meistern, mentale Wettkampfvorbereitung, Konzentration und Motivation* (7. überarbeitete Aufl.). Meyer & Meyer.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2017). *LehrplanPLUS Grundschule in Bayern* (4. Aufl.). Maß.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020). *Schulordnung für die Grundschulen: Textausgabe – Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG), Bayerische Schulordnung (BaySchO) und Grundschulordnung (GrSO)* (7., vollständig überarbeitete Aufl.). Carl Link.
- Bee, N. (2022). *Alternative Leistungsbewertung leicht gemacht: Fächerübergreifende und vielfältige Praxismaterialien für 14 Methoden in der Grundschule*. Auer.
- Beelmann, A. (2019). Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 147–161). Springer.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Juventa.
- Behnken, I., & Graumann, O. (Hrsg.). (1995). *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Juventa.
- Behrensen, B., & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule: Theorie und Praxis. Inklusiv gedacht – inklusiv gemacht*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1141227>
- Bennewitz, H., Boer, H. de, & Thiersch, S. (Hrsg.). (2022). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Waxmann.
- Bergmann, C., & Eder, F. (Hrsg.). (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (AIST-R mit UST-R) – Revision*. Hogrefe.
- Berkemeyer, N. (2018). Über die Schwierigkeit, das Leistungsprinzip im Schulsystem gerechtigkeits-theoretisch zu begründen: Replik auf Christian Nerowski. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, S. 447–464. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00932-2>
- Betz, T. (2022). Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 33–44). Waxmann.

- Betz, T. (2023). Der Ganztag im Grundschulalter vom Standpunkt der Kinder als Akteure. *Grundschule aktuell*, 162, S. 3–5.
- Betz, T. (2024). Kindheitsforschung meets Schüler:innenforschung. Selbstpositionierungen von Kindern zwischen Schule und Familie. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker, & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 61–70). Julius Klinkhardt.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B., & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Bertelsmann Stiftung.
- Biddle, S. J. H., Hanrahan, S. J., & Sellars, C. N. (2001). Attributions. Past, present, and future. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. Janelle (Hrsg.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed, S. 444–471). Wiley.
- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2019). Teacher humor: Longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), S. 517–534. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0>
- Bindel, T., Gerlach, E., & Hunger, I. (2022). Bildungssettings. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik: Eine Grundlegung* (S. 185–198). W. Kohlhammer.
- Birkel, P., & Tarnai, C. (2018). Zensuren und verbale Schulleistungsbeurteilung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 904–916). Beltz, PVU.
- Bisanz, G., & Gerisch, G. (2013). *Fußball: Kondition - Technik - Taktik und Coaching* (2. überarbeitete Aufl.). Meyer & Meyer.
- Blankenburg, J., & Scheersoi, A. (2018). Interesse und Interessenentwicklung. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 245–259). Springer Berlin Heidelberg.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School learning*. MacGraw-Hill.
- Bock, M. (1992). „Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview“ Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 90–109). VS für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht* (4. Aufl.). Beltz.
- Bohl, T. (2012). Theoretische Strukturierung: Begründung neuer Beurteilungsformen. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (4., unveränderte Aufl., S. 9–49). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Böhm, A. (2022). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 475–485). Rowohlt's enzyklopädie.

- Bohnsack, R. (2022). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 369–384). Rowohlt's enzyklopädie.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation: Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern*. Springer VS.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H., & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. Berger, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Waxmann.
- Bosch, H. (2012). Volleyball. In S. König, D. Memmert, & K. Moosmann (Hrsg.), *Das große Limpert-Buch der Sportspiele: Regeln, Technik und Spielformen von Mannschafts- und Rückschlagspielen* (S. 171–212). Limpert.
- Bösing, L., Bauer, C., Remmert, H., & Lau, A. (2019). *Handbuch Basketball: Technik – Taktik – Training – Methodik* (3., überarbeitete Aufl.). Meyer & Meyer.
- Brandl-Bredenbeck, H. P., Brettschneider, W.-D., Gerlach, E., & Hofmann, J. (2006). Kinder- und Jugendsport. In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Themenfelder der Sportwissenschaft* (S. 113–130). Hofmann.
- Brauner, T., Müller, J., & Beinert, K. (Hrsg.). (2022). *Sportwissenschaft*. Elsevier.
- Braungart, W., & Jungkunz, D. (1989). Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen. *Die Deutsche Schule*, 81, S. 73–89.
- Breidenstein, G., & Prengel, A. (Hrsg.). (2005). *Schulforschung und Kindheitsforschung—Ein Gegensatz?* VS für Sozialwissenschaften.
- Brettschneider, W.-D., & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit: eine Evaluationsstudie*. Hofmann.
- Brettschneider, W.-D., & Kramer, H. J. (1978). *Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendlichen: Darstellung und Interpretation einer Untersuchung zum schulischen und außerschulischen Sport*. Bartels und Wernitz.
- Breuer, C., Feiler, S., & Wicker, P. (2015). Sportvereine. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach, & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 104–117). Hofmann.

- Breuer, C., & Haase, A. (2007). Sportvereine und Talentförderung. In C. Breuer (Hrsg.), *Sportentwicklungsbericht 2005/2006: Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland* (S. 42–59). Sport & Buch Strauß.
- Breuer, F. (2001). Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten. In G. Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven* (S. 19–23).
- Brügelmann, H. (2014). *Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes* (3. aktualisierte Aufl.). Grundschulverband e.V. <https://doi.org/10.25656/01:18828>
- Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 78–91). Beltz.
- Brühwiler, C., Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (3. Aufl., S. 291–314). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brüsemeister, T. (2008). Qualitative Forschung: Ein Überblick. In T. Brüsemeister, *Qualitative Forschung* (S. 53–228). VS für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P., & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P., & Krüger, H.-H. (1996). Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In P. Büchner, B. Fuhs, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Vom Teddybär zum ersten Kuß: Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland* (S. 201–224). VS für Sozialwissenschaften.
- Buhren, C. G. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Bürgermeister, A. (2014). *Leistungsbeurteilung im Mathematikunterricht Bedingungen und Effekte von Beurteilungspraxis und Beurteilungsgenauigkeit*. Waxmann GmbH.
- Bybee, R., & McCrae, B. (2011). Scientific Literacy and Student Attitudes: Perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, 33(1), S. 7–26. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518644>
- Campbell, D. P., & Holland, J. L. (1972). A Merger in Vocational Interest Research: Applying Holland's Theory to Strong's Data. *Journal of Vocational Behavior*, 2, S. 353–376. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(72\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(72)90012-7)

- Carl, K. (2003a). Leistung. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 334). Hofmann.
- Carl, K. (2003b). Talent. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 578–579). Hofmann.
- Case, R., & Griffin, S. (1990). Child Cognitive Development: The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Scientific and Social Thought. In C. A. Hauer (Hrsg.), *Developmental psychology: Cognitive, perceptuo-motor and neuropsychological perspectives* (S. 231–272). North Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)60099-0](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)60099-0)
- Caunt, B. S., Franklin, J., Brodaty, N. E., & Brodaty, H. (2013). Exploring the Causes of Subjective Well-Being: A Content Analysis of Peoples' Recipes for Long-Term Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 14, S. 475–499. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9339-1>
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational Interest in Physical Education: A Function of Learning Task Design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), S. 150–164. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608945>
- Chen, A., & Darst, P. W. (2002). Individual and Situational Interest: The Role of Gender and Skill. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), S. 250–269. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1093>
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (1999). What Constitutes Situational Interest? Validating a Construct in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), S. 157–180.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (2004). Goals, Interests, and Learning in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 97(6), S. 329–339. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.329-339>
- Chen, S., Chen, A., & Zhu, X. (2012). Are K–12 Learners Motivated in Physical Education? A Meta-Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(1), S. 36–48. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599823>
- Chen, S., Sun, H., Zhu, X., & Chen, A. (2014). Relationship Between Motivation and Learning in Physical Education and After-School Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), S. 468–477. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961054>
- Christensen, P. M., & James, A. (Hrsg.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Conzelmann, A., Hänsel, F., & Höner, O. (2013). Individuum und Handeln - Sportpsychologie. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Ein Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 269–335). Springer Berlin Heidelberg.
- Conzelmann, A., & Schmidt, M. (2020). Persönlichkeitsentwicklung durch Sport. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie* (S. 337–354). Springer Berlin Heidelberg.

- Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood* (Fifth Edition). SAGE.
- Cortina, K. S. (2008). Leistungsängstlichkeit. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 50–61). Hogrefe.
- Craft, L. L., Magyar, T. M., Becker, B. J., & Feltz, D. L. (2003). The Relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 and Sport Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, S. 44–65. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.1.44>
- Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 207–221. <https://doi.org/10.25656/01:11172>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass Publ.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter* (Bd. 69). Waxmann.
- De Jong, P. F., Koomen, W., & Mellenbergh, G. J. (1988). Structure of Causes for Success and Failure: A Multidimensional Scaling Analysis of Preference Judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(5), S. 718–725. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.5.718>
- Deakin Crick, R. (2010). Integrating the Personal with the Public: Values, Virtues and Learning and the Challenges of Assessment. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Hrsg.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (S. 883–896). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_50
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), S. 227–268.
- DeLoache, J. S., Simcock, G., & Macari, S. (2007). Planes, Trains, Automobiles—and Tea Sets: Extremely Intense Interests in Very Young Children. *Developmental Psychology*, 43(6), S. 1579–1586. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1579>
- Deutsche Fußball Liga (DFL). (2024). *Bundesliga*. <https://www.bundesliga.com/de/bundesliga>
- Deutscher, C., & Prinz, J. (2016). Angebot V – Determinanten sportlicher Leistung. In C. Deutscher, G. Hovemann, T. Pawlowski, & L. Thieme (Hrsg.), *Handbuch Sportökonomik* (S. 163–177). Hofmann.
- Deutscher Olympischer Sportbund. (2023a). Anteil der Bevölkerung in Deutschland mit Mitgliedschaft in einem Sportverein 2023 nach Alter und Geschlecht. *Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37043/umfrage/sportvereine-mitgliedschaft-nach-altersgruppen-und-geschlecht/>
- Deutscher Olympischer Sportbund. (2023b). *Anzahl der Mitglieder in Sportvereinen in Bayern von 1996 bis 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/255889/umfrage/mitglieder-in-sportvereinen-in-bayern/>

- Deutscher Olympischer Sportbund. (2023c). Anzahl der Sportvereine in Deutschland nach Bundesländern in den Jahren 2018 bis 2023. *Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/255292/umfrage/sportvereine-in-deutschland-nach-bundeslaendern/>
- Deutscher Olympischer Sportbund. (2023d). Gesamtzahl der Mitglieder in Sportvereinen in Deutschland von 1999 bis 2023 (in Millionen). *Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/215297/umfrage/bevoelkerungsanteil-mit-einer-mitgliedschaft-im-sportverein-nach-alter/>
- Deutscher Olympischer Sportbund. (2023e). Gesamtzahl der Sportvereine in Deutschland von 1999 bis 2023. *Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/215312/umfrage/gesamtmitgliederzahl-deutscher-sportvereine/>
- Deutscher Skiverband. (2024). https://www.deutscherskiverband.de/leistungs-sport_biathlon_uebersicht_de,1069.html
- Deutscher Turner Bund. (2024). *Das Regelwerk. Das Bewertungssystem*. <https://www.dtb.de/olympische-spiele-2021/unser-team-fuer-tokio/turngeschichte-und-regelwerk-1>
- Deutscher Volleyball Verband (DVV). (2024). *Deutscher Volleyball Verband*. <https://www.volleyball-verband.de/de/>
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, S. 5–8.
- Dietrich, T. (Hrsg.). (1982). *Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“* (4., durchgesehene Aufl.). Klinkhardt.
- Digel, H. (1982). *Sport verstehen und gestalten: Ein Arbeits- und Projektbuch*. Rowohlt.
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. (n.d.a). *Grund*. <https://www.dwds.de/wb/Grund>
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. (n.d.b). *Interesse*. <https://www.dwds.de/wb/Interesse>
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. (n.d.c). *Setting*. <https://www.dwds.de/wb/Setting?o=setting>
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. (n.d.d). *Ursache*. <https://www.dwds.de/wb/Ursache>
- Dimidjian, S., Hollon, S. D., Dobson, K. S., Schmaling, K. B., Kohlenberg, R. J., Addis, M. E., Gallop, R., McGlinchey, J. B., Markley, D. K., Gollan, J. K., Atkins, D. C., Dunner, D. L., & Jacobson, N. S. (2006). Randomized Trial of Behavioral Activation, Cognitive Therapy, and Antidepressant Medication in the Acute Treatment of Adults With Major Depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(4), S. 658–670. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.4.658>

- Dionisius, R., Illiger, A., Kriesi, I., Neumann, J., & Müller, M. (2023). *Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen: Deutschland und die Schweiz im Vergleich*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Dohmen, D., Bayreuther, T., & Sandau, M. (2023). *Monitor Ausbildungschancen 2023: Gesamtbericht Deutschland*. <https://doi.org/10.11586/2023037>
- Döpfner, M., Frölich, J., & Lehmkuhl, G. (2013). *Aufmerksamkeitsdefizit-, Hyperaktivitätsstörung (ADHS)* (2., überarbeitete Aufl.). Hogrefe.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016a). Stichprobenziehung. In N. Döring & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 292–320). Springer Berlin Heidelberg.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016b). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Springer Berlin Heidelberg.
- Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Hogrefe.
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktualisierte Aufl., Bd. 3481, S. 80–143). Ferdinand Schöningh.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). <https://www.audiotranskription.de/downloads/#praxisbuch>
- du Bois-Reymond, M., Büchner, P., Krüger, H.-H., Ecarius, J., & Fuhs, B. (Hrsg.). (1994). *Kinderleben: Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. VS für Sozialwissenschaften.
- Dubbert, P. M. (2002). Physical activity and exercise: Recent advances and current challenges. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), S. 526–536. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.3.526>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, S. 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edelsbrunner, P., Hofer, S., & Schalk, L. (2021). Lernleistung bewerten: Summatives Assessment. In P. Greutmann, H. Saalbach, & E. Stern (Hrsg.), *Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Lernen—Lehren—Können* (S. 134–167). W. Kohlhammer.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005*. Studien-Verl.
- Eder, F. (2012a). Die beruflichen Interessen der 15- und 16-Jährigen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009: Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 257–284). Waxmann.

- Eder, F. (Hrsg.). (2012b). *PISA 2009: Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830976905>
- Ehm, J.-H., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2021). Der wechselseitige Einfluss von Selbstkonzept und Leistung bei Grundschulkindern im Lichte verschiedener längsschnittlicher Analysemethoden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 36(4), S. 279–288. <https://doi.org/10.25656/01:25235>
- Ehmann, T. (2021). *Gelingsbedingungen pädagogischer Integrationsförderung*. Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.3224/96665032>
- Ehrlenspiel, F., & Mesagno, C. (2020). Angst im Sport. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie* (S. 267–308). Springer Berlin Heidelberg.
- Einsiedler, W. (1998). *Bildung grundlegen und Leisten lernen in der Grundschule*. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=515139>
- Einsiedler, W. (2005). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (2., überarbeitete Aufl., S. 217–228). Julius Klinkhardt.
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 225–233). Julius Klinkhardt.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K. B., Abbott, J., & Nordheim, L. (2004). Exercise to Improve Self-Esteem in Children and Young People. *The Cochrane database of systematic reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003683.pub2>
- Elsässer, S. (2018). *Komponenten von schulischen Leistungen: Eine Analyse zu Einflussfaktoren auf die Notengebung in der Grundschule*. Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Elster, D. (2007). In welchen Kontexten sind naturwissenschaftliche Inhalte für Jugendliche interessant? Ergebnisse der ROSE-Erhebung in Österreich und Deutschland. *Plus Lucis*, 3. https://www.researchgate.net/publication/238665213_In_welchen_Kontexten_sind_naturwissenschaftliche_Inhalte_fur_Jugendliche_interessant
- Emrich, E. (2003). Sieg/Niederlage. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 473–474). Hofmann.
- Emrich, E., & Prohl, R. (2008). Agonalität: Wettkampfsport im Spannungsfeld zwischen Erfolg, Moral und Ästhetik. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 49(1), S. 67–88.
- Erdmann, R. (1993). Leisten, Leistung, Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 17(3), S. 11–17.

- Ertl, S., & Zumhasch, C. (2024). Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen, bewerten und rückmelden. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 358–366). UTB.
- Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). (2010). *Erziehungswissenschaft*, 21(41), S. 179–184. <https://doi.org/10.25656/01:4030>
- Extremera, A. B., Ruiz-Juan, F., & Granero-Gallegos, A. (2016). A Cross-Cultural Analysis in Predicting 2x2 Achievement Goals in Physical Education Based on Social Goals, Perceived Locus of Causality, and Causal Attribution. *Studia Psychologica*, 58(1), S. 74–88. <https://doi.org/10.21909/sp.2016.01.708>
- Faber, G., & Billmann-Mahecha, E. (2010). *Praxis der Notengebung – Probleme, Erfordernisse und Möglichkeiten aus pädagogisch-psychologischer Sicht*. <https://lernen.christiani-digital.de/wp-content/uploads/2018/10/notgeborg.pdf>
- Faust-Siehl, G., & Schweitzer, F. (1992). *Anstrengung ist alles! Wie Kinder schulische Leistungen verstehen. Berücksichtigung der Sicht der Kinder*. <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/30e155e2-4e90-4d81-bf35-f0e2b1fbc6f2/content>
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H., & Glöckler, S. (2020). *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- Ferdinand, H. D. (2014). *Entwicklung von Fachinteresse: Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule*. Waxmann.
- Ferrauti, A., Maier, P., & Weber, K. (2016). *Handbuch für Tennistraining: Leistung – Athletik – Gesundheit* (4., überarbeitete Aufl.). Meyer & Meyer.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (2. Aufl., S. 129–169). Ernst Klett.
- Fingerhut, W., & Langfeldt, H.-P.-. (1978). Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In K. Heller (Hrsg.), *Leistungsbeurteilung in der Schule* (3., durchgesehene und verbesserte Aufl., S. 253–270). Quelle und Meyer.
- Finis, S. (2020). *Basketball: Alles, was man wissen muss: Spieler, Fakten, Regeln*. Meyer & Meyer.
- Fink, B. (1992). Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (Bd. 24, S. 53–83). Aschendorff.

- Finsterwald, M., Schober, B., Jöstl, G., & Spiel, C. (2012). Motivation und Attributionen: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In H. Stöger, A. Ziegler, & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT: Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 193–121). Lit.
- Flick, U. (2016a). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Rowohlt's enzyklopädie.
- Flick, U. (2016b). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen: ein Überblick für die BA-Studiengänge* (3. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 247–264). Springer Fachmedien.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Aufl., Originalausgabe). Rowohlt's enzyklopädie.
- Flick, U. (2022). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 252–265). Rowohlt's enzyklopädie.
- Flick, U., Kardorff, E., Keupp, H., Wolff, S., & Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2012). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (3., neu ausgestattete Aufl.). Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., Originalausgabe, S. 13–29). Rowohlt's enzyklopädie.
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (2022). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 13–30). Rowohlt's enzyklopädie.
- Flügel, A., Gruhn, A., Landrock, I., Lange, J., Müller-Naendrup, B., & Wiesemann, J. (2024). Vorwort. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker, & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 17–21). Julius Klinkhardt.
- Fölling-Albers, M. (1995a). Interessen von Grundschulkindern. *Grundschule*, 27(6), S. 24–26.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.). (1995b). *Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben* (2., unveränderte Aufl.). Beltz.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(2), S. 118–131. <https://doi.org/10.25656/01:10932>

- Fölling-Albers, M. (2022). Kind als didaktische Kategorie. In J. Kahler, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 33–38). Julius Klinkhardt.
- Fölling-Albers, M. (2024). Institutionalisierte Kindheit. Ihre Fragilität im Lichte der Corona-Pandemie. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesenmann, P. Büker, & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 253–262). Julius Klinkhardt.
- Försterling, F. (1986). *Attributionstheorie in der klinischen Psychologie*. Psychologie-Verlags-Union, Urban u. Schwarzenberg.
- Frank, A., & Martschinke, S. (2012). Förderung emotionaler, personaler und sozialer Kompetenzen in Kindertagesstätte und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule: Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 137–153). Link.
- Franke, E. (2003). Leistung. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 335–336). Hofmann.
- Franke, E., & Prohl, R. (2003). Leistung. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 332–334). Hofmann.
- Franz, U. (2008). *Lehrer- und Unterrichtsvariablen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Frenzel, A. C., & Götz, T. (2018). Emotionen im Lern- und Leistungskontext. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 109–118). Beltz, PVU.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 211–234). Springer Berlin Heidelberg.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Dicke, A.-L., & Goetz, T. (2012). Beyond quantitative decline: Conceptual shifts in adolescents' development of interest in mathematics. *Developmental Psychology*, 48(4), S. 1069–1082. <https://doi.org/10.1037/a0026895>
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken—Ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–396). Juventa.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Aufl., S. 437–455). Beltz.
- Fries, A. (2018). *Kinderturnen im Grundschulalter: Turnen lernen (fast) ohne Hilfestellung: 58 kleine Spiele, 25 methodische Übungsreihen, 30 geplante Unterrichtsstunden: Boden, Sprung, Barren, Reck, Minitrampolin*. Axel Fries.

- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse* (9. Aufl.). UTB GmbH UVK.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2006). *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (5. Aufl.). Herder.
- Fuhs, B. (1999). Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. In M.-S. Honig, A. Lange, & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern?: Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (Bd. 16, S. 153–161). Juventa.
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern: Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (Bd. 18, S. 87–103). Juventa.
- 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. 161–176). VS für Sozialwissenschaften.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview—Zur Erforschung subjektiver kindlicher Welten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Aufl., S. 80–103). Beltz.
- Fuhs, B., & Brand, D. (2014). Grundschule und außerschulische Bildungsakteure. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 117–123). Julius Klinghardt.
- Fünten, K. aus der, Faude, O., Hecksteden, A., Such, U., Hornberger, W., & Meyer, T. (2013). Anatomie und Physiologie von Körper und Bewegung. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Ein Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 67–122). Springer Berlin Heidelberg.
- Furck, C.-L. (1975). *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule* (5., ergänzte Aufl.). Beltz.
- Furley, P., & Laborde, S. (2020). Emotionen im Sport. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie* (S. 235–266). Springer Berlin Heidelberg.
- Fürstenberg, F. (1995). *Soziale Handlungsfelder: Strukturen und Orientierung*. Springer.
- Furtner-Kallmünzer, M. (2002). Kinderinteressen aus Lehrersicht. In M. Furtner-Kallmünzer, A. Hössl, D. Janke, D. Kellermann, & J. Lipski (Hrsg.), *In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern* (S. 219–376). Deutsches Jugendinstitut.
- Gabler, H. (2003a). Begabung. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 70). Hofmann.

- Gabler, H. (2003b). Leistungsmotivation. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon: Bd. 49/50* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 341–342). Hofmann.
- Gabler, H., & Mechling, H. (2003). Leistung. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 336). Hofmann.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2011). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7. Aufl.). McGraw-Hill.
- Garms-Homolová, V. (2021). *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen: Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62922-2>
- Geis, W. (2017). Jugendliche aus bildungsnahen Familien sind sportlich aktiver. *Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW-Kurzbericht)*, 30. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/335091/IW-Kurzbericht_29_2017_Jugendliche_aus_bildungsnahen_Familien_sind_sportlich_aktiver.pdf
- Geis-Thöne, W., & Schüler, R. M. (2019). *Lebenslagen und Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern*. Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 46 Institut der deutschen Wirtschaft. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-02-06_Grundschulkindern.pdf
- Gerarts, K. (2015). *Familiäre Erziehung aus Kindersicht: Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung* (Bd. 13). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gerlach, E. (2008). *Sportengagement und Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen: Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden* (Bd. 20). Meyer & Meyer.
- Gerlach, E., & Brettschneider, W.-D. (2009). Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter. In W. Schmidt, R. Zimmer, & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt: Kindheit* (2., überarbeitete Aufl., S. 193–208). Hofmann.
- Gerlach, E., & Brettschneider, W.-D. (2013). *Aufwachsen mit Sport: Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz*. Meyer & Meyer.
- Gerlach, E., & Herrmann, C. (2015). Effekte der Sportteilnahme. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach, & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 345–396). Hofmann.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Julius Klinkhardt.

- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3. überarbeitete Aufl.). Bertelsmann.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Tadline Transaction.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränderte Aufl.). Hans Huber.
- Gläser, E., Poschmann, J., Büker, P., & Miller, S. (Hrsg.). (2022). *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Julius Klinkhardt.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). VS.
- Gläser-Zikuda, M., & Hascher, T. (Hrsg.). (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Julius Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., & Hofmann, F. (2022). Emotionen in Schule und Unterricht aus pädagogischer Sicht. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann, & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 15–30). W. Kohlhammer.
- Gläser-Zikuda, M., Meyer, S., & Stephan, M. (2022). Zur Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext – ein Überblick aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21, S. 74–91. <https://doi.org/10.23770/tw0276>
- Gogoll, A. (2010). Verständnisvolles Lernen im Schulfach Sport. Eine Untersuchung zum Aufbau intelligenten Wissens im Theorie und Praxis verknüpfenden Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 40(1), S. 31–38.
- Gogoll, A., Kurz, D., & Menze-Sonneck, A. (2006). Sportengagements Jugendlicher in Westdeutschland. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews, & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (2., unveränderte Aufl., S. 145–165). Hofmann.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule. Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). VS für Sozialwissenschaften.
- Götz, M., & Krenig, K. (2014). Jahrgangsmischung in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 92–98). Julius Klinghardt.
- Götz, M., Pekrun, R., Zirngibl, A., Jullien, S., Kleine, M., Vom Hofe, R., & Blum, W. (2004). Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik: Längsschnittliche Mehrebenenanalysen [Academic Achievement and

- Emotions in Mathematics: A Longitudinal Multilevel Analysis Perspective]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(3/4), S. 201–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.34.201>
- Götz, T., Zirngibl, A., & Pekrun, R. (2004). Lern- und Leistungseemotionen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49–66). Haupt.
- Götze, A., & Mitzka, W. (Hrsg.). (1954). *Trübners Deutsches Wörterbuch. Bd 4: J – N*. DE GRUYTER.
- Gräber, W., & Lindner, M. (2009). Interessenstudie Chemieunterricht: Vergleich 1990—2008. In D. Höttecke (Hrsg.), *Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Schwäbisch Gmünd 2008* (S. 93–94). LIT Hopf.
- Graumann, O. (2014). Integration behinderter Kinder in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 99–103). Julius Klinghardt.
- Greb, K., Poloczek, S., Lipowsky, F., & Faust, G. (2011). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE). 1. PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer & Eltern (Messzeitpunkt 1)*. https://www.pedocs.de/front-door.php?source_opus=3127
- Grittner, F. (2009). *Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule: Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule.* Julius Klinkhardt.
- Groeben, N., & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts: Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild* (Bd. 4). Steinkopff.
- Groh, N. (2023). *Multiprofessionelle Kooperation und adaptiver Unterricht im inklusiven Setting* (Bd. 37). University of Bamberg Press.
- Grunert, C. (2010). Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 245–272). VS, für Sozialwissenschaften.
- Grupe, O., Kurz, D., & Teipel, J. M. (Hrsg.). (1973). *Sport in unserer Welt—Chancen und Probleme*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-13018-6>
- Guderian, P. (2006). *Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte. Der Einfluss mehrmaliger Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an Physik*. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/16262/guderian.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guldenpfennig, S. (1996). Philosophie der sportlichen Leistung. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie: Ein Handbuch* (S. 173–208). Hofmann.

- Güllich, A. (2013). Talente im Sport. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Ein Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 623–654). Springer Berlin Heidelberg.
- Güllich, A., & Krüger, M. (2013a). Leistung und Wettkampf. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Ein Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 530–548). Springer Berlin Heidelberg.
- Güllich, A., & Krüger, M. (Hrsg.). (2013b). *Sport. Ein Lehrbuch für das Sportstudium*. Springer Berlin Heidelberg.
- Gürlevik, A., Palentien, C., & Heyer, R. (Hrsg.). (2013). *Privatschulen versus staatliche Schulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18978-9>
- Guskey, T. R. (2013). Defining Student Achievement. In J. Hattie & E. M. Andermann (Hrsg.), *International guide to student achievement* (S. 3–6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850398>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global Trends in Insufficient Physical Activity Among Adolescents: A Pooled Analysis of 298 Population-Based Surveys With 1·6 Million Participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Haag, L., & Götz, T. (2024). *Schulleistungen: Eine Orientierungshilfe für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838562278>
- Hahn, M. (2009). *Richtig Schwimmen: Technik und Training schnell verbessern* (11., neu bearbeitete Aufl., (Neuausgabe)). BLV-Buchverl.
- Hahn, M. (2013). *Besser schwimmen: Effizientes Training für alle Stilarten* (3., neu bearbeitete Aufl., (Neuausgabe)). BLV-Buchverlag.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch pädagogische Psychologie* (S. 339–388). Huber.
- Hannover, B., Zander, L., & Kreutzmann, M. (2022). Entwicklung von Persönlichkeit, Selbst und Identität. In H. Scheithauer & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie—Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters: Neuropsychologische, genetische und psychosoziale Aspekte der Entwicklung* (S. 309–338). Pearson.
- Hanrahan, S. J., & Biddle, S. J. H. (2008). Attributions and Perceived Control. In T. S. Horn (Hrsg.), *Advances in sport psychology* (3rd ed, S. 99–114). Human Kinetics.
- Hänsel, F., Baumgärtner, S. D., Kornmann, J. M., & Ennigkeit, F. (with Lay, M.). (2022). *Sportpsychologie* (2. Aufl. 2022). Springer Berlin Heidelberg.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), S. 123–142. <https://doi.org/10.3102/00346543052001123>
- Hartinger, A. (1997). *Interessenförderung: Eine Studie zum Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.

- Hartinger, A. (2005). *Interessen von Mädchen und Jungen aufgreifen und entwickeln: Modul G7—Sinus-Transfer Grundschule*. IPN.
- Hartinger, A. (2022). Interessen entwickeln. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 126–130). Julius Klinkhardt.
- Hartinger, A., & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren: Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*. Klinkhardt.
- Hartinger, A., & Giest, H. (2022). Perspektivrahmen Sachunterricht. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 277–282). Julius Klinkhardt.
- Hartmann, C., Minow, H.-J., & Senf, G. (2010). *Sport verstehen—Sport erleben: Bewegungs- und trainingswissenschaftliche Grundlagen; mit 52 Tabellen*. Lehmanns Media.
- Hartmann, C., Minow, H.-J., & Senf, G. (2020). *Sport verstehen—Sport erleben: Bewegungs- und Trainingswissenschaft integrativ betrachtet* (3. völlig neu bearb. Aufl.). Lehmanns Media.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Häußler, P. (1987). Measuring Students' Interest in Physics – Design and Results of a Cross-Sectional Study in the Federal Republic of Germany. *International Journal of Science Education*, 9(1), S. 79–92. <https://doi.org/10.1080/0950069870090109>
- Häußler, P., Hoffmann, L., Langeheine, R., Rost, J., & Sievers, K. (1996). Qualitative Unterschiede im Interesse an Physik und Konsequenzen für den Physikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2(3), S. 57–69.
- Haut, J. (2014). Gesellschaftliche Funktionen des olympischen Leistungssports. In J. Haut (Hrsg.), *Leistungssport als Konkurrenz der Nationen: Sozioökonomische Bedingungen und Effekte* (S. 45–67). universaar. <https://doi.org/10.22028/D291-32248>
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1975). Leistungsprinzip und Chancengleichheit. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung: Probleme, Perspektiven, Prioritäten* (S. 99–152). Klett.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 1–10). Springer.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.),

- Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 41–51). Beltz. https://www.pedocs.de/front-door.php?source_opus=8481
- Heid, H. (2012). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(1), S. 22–34. <https://doi.org/10.2378/vhn2012.art02d>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Heim, R. (2011). Bildung – auch im außerschulischen Sport? In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport: Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 253–266). VS für Sozialwissenschaften.
- Heim, R., & Sohnsmeier, J. (2016). Interesse am Sport: Theoretische Konzeptualisierung und Konstruktion eines Fragebogens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 42, S. 21–40.
- Heinemann, K. (2003). Funktion. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 208–209). Hofmann.
- Heinemann, K. (2007). *Einführung in die Soziologie des Sports* (5., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Hofmann.
- Heiner, U. (2012). Freie Waldorfschulen. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland* (S. 61–78). VS für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94247-6_5
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Aufl., S. 22–35). Beltz.
- Heinzel, F. (2013). Zugänge zur kindlichen Perspektive—Methoden der Kindheitsforschung. In B. Friebe, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Aufl., S. 707–722). Beltz.
- Heinzel, F. (2024). Kindheit und Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 175–184). UTB.
- Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2001a). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Hogrefe.
- Heller, K. A. (2001b). Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 22–40). Hogrefe.

- Hellmich, F., & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter—Ein Überblick. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 19–46). Kohlhammer.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, S. 77–86.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Beltz, Psychologie Union.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Orientierungsband* (7. Aufl.). Klett, Kallmeyer.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett, Kallmeyer.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 41–103). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1116007>
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. Weinert, C. F. Graumann, & N. Birbaumer (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Hogrefe.
- Helsper, Werner. (2008). Schülerbiographie und Schulkarriere. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 927–944). VS für Sozialwissenschaften.
- Herbart, J. F. (1808). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (H. Holstein, Hrsg.).
- Herrmann, A., Bürgermeister, A., Lange-Schubert, K., & Saalbach, H. (2021). Die Bedeutung von Partizipation und Scaffolding für die Leistung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht in Klassen mit hohem und niedrigem Anteil mehrsprachiger Schüler*innen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), S. 305–323. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00112-z>
- Hess, M., Wölfer, R., Niebank, K., & Scheithauer, H. (2022). Soziale Entwicklung. In H. Scheithauer & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie—Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters: Neuropsychologische, genetische und psychosoziale Aspekte der Entwicklung* (S. 407–434). Pearson.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Hrsg.), *The Role of interest in learning and development* (S. 215–238). L. Erlbaum Associates.

- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for Increasing Text-Based Interest and Students' Recall of Expository Texts. *Reading Research Quarterly*, 23(4), S. 465–483. <https://doi.org/10.2307/747644>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (S. 89–115). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirschi, A., Johnston, C. S., De Fruyt, F., Ghetta, A., & Orth, U. (2021). Does Success Change People? Examining Objective Career Success as a Precursor for Personality Development. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103582. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103582>
- Hoffmann, L., Häussler, P., & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. IPN.
- Hohmann, A., Lames, M., & Letzelter, M. (2002). *Einführung in die Trainingswissenschaft*. Limpert.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3. Aufl.). Psychological Assessment Resources.
- Holtappels, H.-G. (2024). Grundschule als Ganztagschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 101–105). UTB.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf zu einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp.
- Hopf, C., & Schmidt, C. (1993). Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>
- Hössl, A. (2002). Freizeitaktivitäten und Freizeitlernen. In M. Furtner-Kallmünzer, A. Hössl, D. Janke, D. Kellermann, & J. Lipski (Hrsg.), *In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern* (S. 37–76). Deutsches Jugendinstitut.
- Hössl, A. (2006). Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung. Die Grundschule aus der Sicht der Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), S. 481–495. <https://doi.org/10.25656/01:1006>
- Hössl, A., & Vossler, A. (2006). *Bildungsverläufe in der Grundschule: Schulerfolg und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern*. Klinkhardt.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), S. 399–407. <https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>

- Huber, M., & Krause, S. (2018). Bildung und Emotion. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 1–13). Springer.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (9. Aufl.). Beltz. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294333
- Imperio, A., & Seitz, S. (2023). Positioning of Children in Research on Assessment Practices in Primary School. In S. Seitz, P. Auer, & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (S. 47–66). Barbara Budrich.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz.
- International Fistball Association. (2016). *Faustball—Spielregeln*. https://faustball-liga.de/wp-content/uploads/2015/09/IFA_Spielregeln-20161005-.pdf
- Internationaler Basketball-Verband (FIBA). (o. J.). *Offizielle Basketballregeln*. https://www.basketball-bund.de/content/uploads/2021/09/Offizielle-Basketball-Regeln_2021_Online_NEU.pdf
- ISB, (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst). (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht. Leistungen beobachten – erheben – bewerten. Grundschule*. file:///C:/Users/ba8zp7/Local%20Folders/Downloads/isb_kompetenzorientierter_unterricht_interaktiv.pdf
- Iso-Ahola, S. (1977). Immediate attributional effects of success and failure in the field: Testing some laboratory hypotheses. *European Journal of Social Psychology*, 7(3), S. 275–296. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420070303>
- Itschert, A. (2018). Die Grenzen des Leistungsprinzips. Leistungsvergleiche im Statuszuweisungsprozess. In C. Dorn & V. Tacke (Hrsg.), *Vergleich und Leistung in der funktional differenzierten Gesellschaft* (S. 259–284). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17916-8>
- Jacobson, N. S., Vernon, M. K., & Eccles, J. S. (2005). Activity Choices in Middle Childhood: The Roles of Gender, Self-Beliefs, and Parents' Influence. In R. W. Mahoney, R. W. J. L. Larson, & J. S. Eccles (Hrsg.), *Organized Activities As Contexts of Development. Extracurricular activities, after-school and community programs* (S. 235–254). Psychology Press.
- Jahnke-Klein, S. (2013). Benötigen wir eine geschlechtsspezifische Pädagogik in den MINT-Fächern? Ein Überblick über die Debatte und den Forschungsstand. *Schulpädagogik heute*, 4(8), S. 1–19.
- Jansen, M. C., Schroeders, U., & Stanat, P. (2013). Motivationale Schülermerkmale in Mathematik und den Naturwissenschaften. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle, & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 348–365). Waxmann.
- Jansen, M., Lüdtke, O., & Schroeders, U. (2016). Evidence for a Positive Relation Between Interest and Achievement: Examining Between-Person and

- Within-Person Variation in Five Domains. *Contemporary Educational Psychology*, 46, S. 116–127. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.004>
- Jekauc, D. (2015). Enjoyment during Exercise Mediates the Effects of an Intervention on Exercise Adherence. *Psychology*, 6(1), S. 48–54. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.61005>
- Jekauc, D. (2018). Emotionen im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 25(2), S. 51–52. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000229>
- Jekauc, D., Voelkle, M., Wagner, M. O., Mewes, N., & Woll, A. (2012). Reliability, Validity, and Measurement Invariance of the German Version of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(1), S. 104–115. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss088>
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (Bd. 11, S. 115–128). Enke.
- Jokela, M., & Hanin, Y. L. (1999). Does the Individual Zones of Optimal Functioning Model Discriminate Between Successful and Less Successful Athletes? A Meta-Analysis. *Journal of Sports Sciences*, 17(11), S. 873–887. <https://doi.org/10.1080/026404199365434>
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From act to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 219–266). Academic Press.
- Jörgensen, S. (2024). „Geht nicht, bei Bundesjugendspielen keinen Sieger mehr zu haben, weil dann andere traurig sind“. *Welt*. <https://www.welt.de/sport/plus253790658/Franziska-van-Almsick-Geht-nicht-bei-Bundesjugendspielen-keinen-Sieger-mehr-zu-haben-weil-dann-andere-traurig-sind.html>
- Jung, J. (2021). *Die Grundschule neu bestimmen: Eine praktische Theorie*. W. Kohlhammer. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170371958
- Jung, J. (2024). Reform und Alternativschulen. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 96–100). UTB.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (5., aktualisierte Aufl., Bd. 3274). Julius Klinkhardt.
- Kammermeyer, G., & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20, S. 245–259.
- Kasten, H., & Krapp, A. (1986). Das Interessen-Genese-Projekt – eine Pilotstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), S. 175–188.

- Kaufmann, A. (2008). *Die Rolle motivationaler Schülermerkmale bei der Entstehung sozialer Disparitäten des Schulerfolgs: Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen in Bayern und Sachsen*. Mensch-und-Buch-Verl.
- Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice*. Sage Publications.
- Kelle, U. (2022). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 485–502). Rowohlt's enzyklopädie.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Aufl., Bd. 15). VS.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution Theory in Social Psychology. In D. Levine (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation* (S. 192–238). University of Nebraska Press.
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in Social Interaction*. General Learning Press.
- Kessels, U. (2012). Selbstkonzept: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In H. Stöger, A. Ziegler, & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT: Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 163–191). Lit.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Sage.
- Kirschmann, K., & Röhm, A. (1991). Schulische Leistungsangst, Attribution und Leistung unter Berücksichtigung der Aspekte Geschlecht und Schultyp. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 12, S. 177–184.
- Klafki, W. (1989). Leistung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Jugend—Zeugnis (Pädagogische Grundbegriffe)* (Bd. 2, S. 983–987). Rowohlt.
- Klauer, K. J., & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie* (2., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Klauer, K. J., & Sparfeldt, J. R. (2018). Intelligenz und Begabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 278–286). Beltz, PVU.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, With Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), S. 345–379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553>
- Kluczonik, K., Große, C., & Roßbach, H.-G. (2014). Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 194–200). Julius Klinkhardt.
- Köhn, V., Todorova, M., & Windt, A. (2023). Situationales Interesse von Grundschulkindern am naturwissenschaftlichen Sachunterricht in Abhängigkeit von Unterrichtszeit und Tableteinsatz. *MedienPädagogik: Zeitschrift für*

- Köller, O. (2008). Lehr- und Lernforschung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 210–222). Hogrefe.
- Köller, O. (2023). Interview. Ergebnis der PISA-Studie „Der Blick auf die Schwachen kommt zu kurz“. <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/pisa-studie-interview-100.html>
- König, B. (2017). *Schriftliches Korrigieren im Schulalltag: Eine qualitative Analyse der Korrekturtätigkeit von Grundschullehrkräften*. Barbara Budrich.
- Konrad, F.-M., & Schultheis, K. (2008). *Kindheit: Eine pädagogische Einführung*. Kohlhammer.
- Konrad, M. (2012). Fußball. In S. König, D. Memmert, & K. Moosmann (Hrsg.), *Das grosse Limpert-Buch der Sportspiele: Regeln, Technik und Spielformen von Mannschafts- und Rückschlagspielen* (S. 83–125). Limpert.
- Korte, P. (2003). Der Leistungsbegriff: Zur Formatierung einer Denkweise. In R. Girmes & P. Korte (Hrsg.), *Bildung und Bedingtheit: Pädagogische Kommunikation im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Muster; [Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Göttingen im Jahr 2000]* (S. 40–56). Leske + Budrich.
- Kowal, S., & O’Connell, D. C. (2022). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 437–447). Rowohlt’s enzyklopädie.
- Kraimer, K. (2012). Die Fallrekonstruktion—Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (2. Aufl., S. 23–49). Suhrkamp.
- Krampen, G., & Mory, M. (1982). Zur Verarbeitung einer schlechten Mathematikzensur bei Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 14(4), S. 337–340.
- Kränzl-Nagl, R., & Wilk, L. (2000). Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderen Berücksichtigungen der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (Bd. 18, S. 59–75). Juventa.
- Krapp, A. (1973). *Bedingungen des Schulerfolgs: Empirische Untersuchung in der Grundschule; mit 42 Tabellen*. Oldenbourg Verl.
- Krapp, A. (1976). Bedingungsfaktoren der Schulleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, S. 91–109.
- Krapp, A. (1992a). Das Interessenkonstrukt: Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Ler-*

nen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (Bd. 24, S. 297–329). Aschendorff. file:///C:/Users/ba8zp7/Local%20Folders/Downloads/92krapp_Konstrukt.pdf

- Krapp, A. (1992b). Interesse, Lernen und Leistung: Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), S. 747–770.
- Krapp, A. (1992c). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (Bd. 24, S. 9–52). Aschendorff.
- Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung—Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 325–339). Beltz Psychologie Union.
- Krapp, A. (1998a). Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 44, 185–201.
- Krapp, A. (1998b). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 203–209). Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Krapp, A. (1999a). Interesse. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 113–122). Hans Huber.
- Krapp, A. (1999b). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), S. 387–406. <https://doi.org/10.25656/01:5958>
- Krapp, A. (2002a). An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 405–427). University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2002b). Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical Considerations From an Ontogenetic Perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), S. 83–409. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Krapp, A. (2004). An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (Softcover edition, S. 405–430). University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2005). Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), S. 381–395. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>
- Krapp, A. (2007). An Educational–Psychological Conceptualization of Interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), S. 5–21. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9113-9>
- Krapp, A. (2009). Interesse. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 52–57). Hogrefe.
- Krapp, A. (2018). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 286–297). Beltz, PVU.

- Krapp, A., & Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 252–281). Springer VS.
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of Interests and Interest-Based Motivational Orientations: A Longitudinal Study in Vocational School and Work Settings. In S. Volet & A. Järvelä (Hrsg.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (S. 201–232). Elsevier.
- Krapp, A., & Schiefele, H. (1990). Haben Sie Interesse! In H. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Aus Interesse lernen, mit Interessen leben: Zwei Essays* (Bd. 16, S. 23–47). Ars Una.
- Krapp, A., Schiefele, U., Wild, K. P., & Winteler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse (FIS). *Diagnostica*, 39, S. 335–351.
- Krappmann, L. (1998). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (5. neu ausgestattete Aufl., S. 355–367). Beltz.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Juventa Verl.
- Kraul, M. (Hrsg.). (2015). *Private Schulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krell, C., & Lamnek, S. (2024). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (7., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (Fourth Edition). SAGE.
- Kroker, B. (2023). 14 Themenideen für Schul-AGs. *Betzold Blog. Gemeinsam für Bildung*. <https://www.betzold.de/blog/schul-ags/?srsId=Afm-BOooGi7eVQDfnZHVhYOF3fbNoEV4fERZ2nmDyOefhsTdl20ZoR7oL>
- KSV Witten. (n.d.). *Das Ringer Lexikon*. <https://www.ksv-witten.de/ringen/uebers-ringen/ringerlexikon>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: Von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 20(3).
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt* (2. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Kuhn, G. (2009). *Motivationale Bedingungsfaktoren regelmäßiger Sportaktivität im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Analysen und Interventionsperspektiven*. <https://jlupub.ub.uni-giessen.de/server/api/core/bitstreams/30c907e3-3a87-40e4-8ba9-ddd8141e9217/content>
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2024). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland—Statistik 2018 bis 2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2022_Bericht.pdf
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Orientierungen und Beispiele* (Bd. 144, S. 57–70). Hofmann.
- Kvale, S. (2009). *Doing interviews* (Reprint). SAGE.
- Lagerberg, D. (1975). *Kontext och funktion. Summary: Contribution to the Theory and Method of Content Analysis*.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Laufs, A.-K., & Kempert, S. (2021). Außerschulische Interessen als Ressource für die individualisierte Vermittlung der Variablenkontrollstrategie in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 49, S. 31–56. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00092-6>
- LBS- Initiative Junge Familie. (2009). *Wie unsere Kinder denken. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen*. RDN-Verl.
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' Emotional Experience in Physical Education—A Qualitative Study for New Theoretical Insights. *Sports*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- Lichtblau, M., & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus sozio-kulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 5: Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung—Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 211–244). FEL Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), S. 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>
- Lieber, K. (2020). *Kinderleben in der Welt des Leistungssports: Pädagogische Interaktionsprozesse und Aufwachsen in Hochleistungssportzentren* (Bd. 18). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29896-8>
- Liebers, K. (2023). *Leistungsheterogenität in der Grundschule: Umgang mit Vielfalt im Unterricht*. Kohlhammer.

- Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, K. Schöppe, & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). kopaed.
- Lipstein, R. L., & Renninger, K. A. (2006). Chapter 7: „Putting Things into Words“: The Development of 12-15-Year-Old Students' Interest for Writing. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and Motivation* (S. 113–140). Brill. https://doi.org/10.1163/9781849508216_008
- Lisch, R., & Kriz, J. (1978). *Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse: Bestandsaufnahme und Kritik*. Rowohlt.
- Löffler, L. (2018). *Impulsivität bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS: Zusammenhänge mit dem Erziehungsverhalten der Eltern und mit Familienroutinen im Alltag*. <https://doi.org/10.11588/HEIDOK.00025145>
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. Aufl. 2019). Springer Berlin Heidelberg.
- Lohbeck, A. (2019). Skalen zur Erfassung von Leistungskausalattributionen für Grundschulkinder (SELKA-G). *Unterrichtswissenschaft*, 48(1), S. 129–149. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00057-4>
- Lohrmann, K. (2008). *Langeweile im Unterricht*. Waxmann.
- Lohrmann, K. (2022). Emotionen im Unterricht der Primarstufe. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann, & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 67–79). W. Kohlhammer.
- Lohrmann, K., Kantreiter, J., & Lenzgeiger, B. (2022). Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. *Grundschule*, 5, S. 7–11.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A Systematic Review of Mechanisms. *Pediatrics*, 138(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Lucero, B. (2016). *Schwimmen: Die 100 besten Übungen* (5. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Lütje-Klose, B. (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion—Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 27–52). Julius Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule*, 110(2), S. 109–123. <https://doi.org/10.31244/dd.2018.02.02>
- Machold, C., & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie*. Beltz Juventa.

- Maier, P. (2012). Tennis. In N. Bollmeier & S. König (Hrsg.), *Das große Limpert-Buch der Sportspiele: Regeln, Technik und Spielformen von Mannschafts- und Rückschlagspielen* (S. 367–371). Limpert.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht: Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. UTB GmbH.
- Maltzahn, K. von. (2014). *Mädchen und Naturwissenschaften. Zur Entwicklung von Interessen nach der Grundschule*. Beltz Juventa.
- Markus, S., & Gläser-Zikuda, M. (2021). Förderung positiver Lern- und Leistungseemotionen durch Autonomieunterstützung. Praktische Implikationen für die Interaktions- und Unterrichtsgestaltung. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden* (S. 192–213). Barbara Budrich.
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 19(3), S. 119–127.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), S. 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Martin, D., Carl, K., & Lehnertz, K. (Hrsg.). (1991). *Handbuch Trainingslehre* (Bd. 100). Hofmann.
- Martschinke, S. (2014). Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 271–274). Julius Klinghardt.
- Martschinke, S., Kopp, B., & Elting, C. (2014). Individuelle Unterstützung und Rückmeldung im inklusiven Unterricht—Eine Beobachtungsstudie im Projekt IKON. In M. Lichtblau (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 244–260). J. Klinkhardt.
- Martschinke, S., & Munser-Kiefer, M. (2024). Selbstkonzept. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 323–327). UTB.
- Marx, A. (2020). Notenunabhängige Leistungserfassung und -beurteilung: Ansätze und Effekte. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten: Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. W. Kohlhammer.
- MAXQDA. *Getting Started Guide*. (2024). <https://www.maxqda.com/wp/wp-content/uploads/sites/2/GettingStarted-MAXQDA24-DE.pdf>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Aufl.). Beltz.

- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3343>
- Mayring, P. (2022a). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 468–475). Rowohlt's enzyklopädie.
- Mayring, P. (2022b). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe). Beltz.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- McMillan, W. (2015). Identity and Attribution as Lenses to Understand the Relationship Between Transition to University and Initial Academic Performance. *African Journal of Health Professions Education*, 7(1). <https://doi.org/10.7196/AJHPE.356>
- Meece, J. L., Glienke, B., & Burg, S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), S. S. 351–373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004>
- Meili, R. (1951). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Huber.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (Hrsg.). (2015). *Bewegungslehre - Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (12., ergänzte Aufl.). Meyer & Meyer.
- Meisterjahn-Knebel, G., & Eck, P. (2012). Montessori-Schulen. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen—Profile—Kontroversen* (S. 79–96). VS für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2022). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 286–299). Rowohlt's enzyklopädie.
- Merzyn, G. (2008). *Naturwissenschaften, Mathematik, Technik—Immer unbeliebter? Die Konkurrenz von Schulfächern um das Interesse der Jugend im Spiegel vielfältiger Untersuchungen*. Schneider Hohengehren.
- Mess, F., & Woll, A. (2012). Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter am Beispiel des Sportengagements in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32(4), S. 359–379.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In Bogner, A. Littig, B. & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 35–60). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2019). Experteninterviews—Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., Originalausgabe, S. 457–472). Rowohlt's Enzyklopädie.

- Mey, G., & Mruck, K. (2007). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (S. 249–279). Gabler. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/299/ssoar-2007%20mey_et_al-quali-tative_interviews.pdf?sequence=1
- Mey, G., & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern: Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–48). Springer VS.
- Meyer, S. (2021). *Lern- und Leistungsemotionen im Kontext schulischer Transition. Entwicklungen zu Beginn der Sekundarstufe I* [FAU]. <https://open.fau.de/server/api/core/bitstreams/a365d5a7-2112-4c22-b403-12901734d4e1/content>
- Meyer, S., & Elting, C. (2022). Erfolge und Förderbedarfe der Grundschule. Forschungsüberblick zu grundlegenden Bildungserträgen. *Grundschule. Für Lehrer: innen, die Veränderung gestalten*, 5, S. 14–20.
- Meyer, S., & Faust, G. (2024). Übergang in den Sekundarbereich. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 302–307). UTB.
- Meyer, W.-U. (1988). Die Rolle von Überraschung im Attributionsprozeß. *Psychologische Rundschau*, 39, S. 136–147.
- Meyer, W.-U. (2000). Attributionstheoretische Ansätze. In J. H. Otto, H. A. Euler, & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie: Ein Handbuch* (S. 106–116). Beltz.
- Meyer, W.-U., Schützwohl, A., & Reisenzein, R. (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie. 1: Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter* (2., überarbeitete Aufl.). Hans Huber.
- Miller, S. (2024). Katrin Liebers (2023): Leistungsheterogenität in der Grundschule. Umgang mit Vielfalt im Unterricht: Stuttgart: W. Kohlhammer (Reihe Grundschule heute), 160 Seiten. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(2), S. 447–450. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00202-8>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Möller, J. (1994). Attributionsforschung im Sport – ein Überblick (Teil 1). *Psychologie und Sport*, S. 82–93.
- Möller, J. (2018). Attributionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 30–35). Beltz, PVU.
- Möller, J., & Köller, O. (1996a). Attribution und Schulleistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 115–136). Beltz.

- Möller, J., & Köller, O. (Hrsg.). (1996b). *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Beltz.
- Möller, J., & Köller, O. (1999). Spontaneous Cognitions Following Academic Test Results. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), S. 150–164. <https://doi.org/10.1080/00220979909598350>
- Möller, J., & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 188–209). Springer Berlin Heidelberg.
- Möller, K. (2014). Vom naturwissenschaftlichen Sachunterricht zum Fachunterricht – Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20(1), S. 33–43. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0010-8>
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 3–48). Beltz. <https://content-select.com/index.php?id=bib&ean=9783621278478>
- Morgenstern-Einenkel, A. (2019). Auswertung und Ergebnisse der Interviews. In B. Baums-Stammberger, B. Hafener, & A. Morgenstern-Einenkel (Hrsg.), *„Uns wurde die Würde genommen“*. Gewalt in den Heimen der Evangelischen Brüdergemeinde Korntal in den 1950er bis 1980er Jahren (S. 199–277). Budrich UniPress Ltd.
- Morgenstern-Einenkel, A., & Rädiker, S. (2021). *Im Team arbeiten mit MAXQDA*. MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768041>
- Morgenstern-Einenkel, S. (2018). *Die Umsetzung von Open Access in Instituten des Science-Technology-Medicine-Sektors außeruniversitärer Forschungseinrichtungen* (Bd. 8). Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. <https://doi.org/10.25366/2022.109>
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 750–756). Beltz, PVU.
- Müller, J. (2021). *Lernprozesse von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Rahmen eines Pilotprojekts zur Qualitätsentwicklung in der Selbsthilfe* [Georg-August-University]. <https://doi.org/10.53846/goediss-9073>
- Müller, K., & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Waxmann.
- Müller, R. (2013). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen in der Grundschule - (womit) kann Schulerfolg prognostiziert werden? Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen*. Utz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Hogrefe.

- Musold, H. (2017). *Interessenentwicklung an Grund- und Oberschulen im Fach Naturwissenschaften in der 5. Und 6. Jahrgangsstufe*. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18796>
- Neitzel, C. L. (2004). When Predisposition Meets Opportunity: Children's Early Play Interests and Subsequent Academic Self-Regulatory Behaviors in Kindergarten. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (11-B). <https://www.proquest.com/docview/305335018?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Neitzel, C. L., Alexander, J. M., & Johnson, K. E. (2016). Young Children's Interest-Oriented Activity and Later Academic Self-Regulation Strategies in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), S. 474–493. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1215360>
- Nentwig-Gesemann, I., & Wagner-Willi, M. (2007). Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 213–223). Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht*. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/08_Qualitaet_und_Evaluation/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf
- Nerowski, C. (2018a). Leistung als „bewertete Handlung“. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), S. 229–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0227-6>
- Nerowski, C. (2018b). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), S. 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0775-x>
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung: Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Bd. 45). Academia-Verl.
- Neuber, N. (2010). Sportunterricht in der Primarstufe. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Bd. 176, S. 276–289). Hofmann.
- Neuber, N. (2011). Bildungspotenziale im Kinder- und Jugendsport – Perspektiven für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport: Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 143–161). VS für Sozialwissenschaften.
- Neumann, P. (2004). Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Orientierungen und Beispiele* (Bd. 144, S. 7–18). Hofmann.
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg.
- Neyer, F. J., & Lehnart, J. (2008). Persönlichkeit und Sozialisation. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 82–91). Beltz.

- Nipkow, K.-E. (1978). Leistungsprinzip und Lernverständnis. In H.-K. Beckmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule* (S. 7–32). Westermann.
- Nölke, C. (2013). *Erfassung und Entwicklung des naturwissenschaftlichen Interesses von Vorschulkindern*. https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00004950/Dissertation_Christina_Noelke.pdf
- Nonte, S., & Schwippert, K. (2012). Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1). <https://www.b-em.eu/index.php/ojs/article/view/72>
- Nyssen, E. (2006). Geschichte von Kindheit. In A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann, & G. Ricken (Hrsg.), *Handbuch Kindheit und Schule: Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht* (S. 11–36). Beltz.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Juventa.
- Oerke, B. (2012). Emotionaler Umgang von Lehrkräften und Schüler/-innen mit dem Zentralabitur: Unsicherheit, Leistungsdruck und Leistungsattribution. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur* (S. 119–153). VS für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94023-6>
- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 225–270). Beltz. <https://content-select.com/index.php?id=bib&ean=9783621278478>
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Forschungskolloquium Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart. Metzler.
- Olk, T. (2003). Kindheit im Wandel. Eine neue Sicht auf Kinder und ihre Konsequenzen für die Kindheitsforschung. In A. Prengel (Hrsg.), *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik* (S. 103–121). Juventa.
- Osai, K. V., & Whiteman, S. D. (2017). Family Relationships and Youth Sport: Influence of Siblings and Parents on Youth's Participation, Interests, and Skills. *Journal of Amateur Sport*, 3(3), S. 86–105. <https://doi.org/10.17161/jas.v3i3.6518>
- Oßwald, C. (1995). Interessen fördern durch offene Lernsituationen. *Grundschule*, 27(6), S. 22–23.
- Panagiotopoulou, A., & Brügelmann, H. (Hrsg.). (2003). *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*. Leske + Budrich.
- Panagiotopoulou, A., & Brügelmann, H. (2005). Kindheits- und Grundschulforschung—Zwei Welten? Versuch eines Brückenschlags im Projekt „Lern-

- biografien im schulischen und außerschulischen Kontext“. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung—Ein Gegensatz?* (S. 71–94). VS für Sozialwissenschaften.
- Pannek, M., Schubert, L.-M., Thoms, S., & Lichtblau, M. (2015). „...wenn die Kinder wirklich an einem Thema interessiert sind, dann lernen sie auch besser!“—Einbezug kindlicher Interessen in den inklusiven Unterricht. *Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(1), S. 24–38.
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2004). Differential effects of science attitudes and science achievement in Australia, Cyprus, and the USA. *International Journal of Science Education*, 26(3), S. 259–280. <https://doi.org/10.1080/0950069022000038277>
- Paradies, L., Wester, F., & Greving, J. (2005). *Leistungsmessung und -bewertung* (3. Aufl.). Cornelsen-Scriptor.
- Paradies, L., Wester, F., & Greving, J. (2014). *Leistungsmessung und -bewertung* (5. Aufl.). Cornelsen.
- Parker, I. (2022). Die diskursanalytische Methode. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 546–556). Rowohlt's enzyklopädie.
- Parkinson, B. (2014). Soziale Wahrnehmung und Attribution. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 65–106). Springer Berlin Heidelberg.
- Pässler, K., & Schneider, N. (2018). *K-BIT - Kinder-Bilderinteressentest*. ZPID (Leibniz Institute for Psychology) – Open Test Archive. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.4570>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Aufl.). Sage Publications.
- Peak Performer Stiftung. (o. J.). *Peak Performer Stiftung. Die Stiftung für mehr Freude am Leisten*. <https://www.peak-performer-stiftung.de/was-wir-bewegen-wollen.php>
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung: Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe*. P. Lang.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), S. 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Peschel, F. (2021). *Offener Unterricht. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen* (11. unveränderte Aufl.). Schneider Hohengehren GmbH.
- Petermann, F., Petermann, U., & Nitkowski, D. (2016). *Emotionstraining in der Schule*. Hogrefe.

- Piepenburg, A., & Kandler, C. (2015). Entwicklung und Validierung des Fragebogen-Inventars für Freizeitinteressen (FIFI). *Diagnostica*, 62(2), 126–142. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000149>
- Pollmeier, K., Walper, L. M., Lange, K., Kleickmann, T., & Möller, K. (2014). Vom Sachunterricht zum Fachunterricht—Physikbezogener Unterricht und Interessen im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7(2), S. 129–145.
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Analysis of the Decline in Interest Towards School Science and Technology from Grades 5 Through 11. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), S. 784–802. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9512-x>
- Praetorius, A.-K., Kastens, C., Hartig, J., & Lipowsky, F. (2016). *Haben Schüler mit optimistischen Selbsteinschätzungen die Nase vorn? Zusammenhänge zwischen optimistischen, realistischen und pessimistischen Selbstkonzepten und der Leistungsentwicklung von Grundschulkindern.* <https://doi.org/10.25656/01:14983>
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (Bd. 2). VS für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (Hrsg.). (2003). *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik.* Juventa.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität versus Lehrplan? - Perspektiven der Grundschul- und Kindheitsforschung. In A. Knauf, K. Liebers, A. Prenzel, & A. Knauf (Hrsg.), *Länderübergreifende Curricula für die Grundschule* (S. 81–92). Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Prenzel, A., & Thiel, M. (2005). In den Paradoxien der Schule—Kinderbefragung zu einem Instrument der Selbstevaluation von Schulleistungen. In G. Breidenstein & A. Prenzel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung—Ein Gegensatz?* (S. 115–138). VS für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse: Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell* (Bd. 13). Westdt. Verl.
- Prenzel, M. (1994). Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In N. Seibert & H. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend: Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (2. Aufl., S. 1314–1339). PimS-Verl.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., & Hammann, M. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie.* Waxmann.
- Prenzel, M., Geiser, H., Langenheine, R., & Lobemeier, K. (2003). Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In W. Bos, E.-

- M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 143–187). Waxmann.
- Prenzel, M., Krapp, A., & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), S. 163–173. <https://doi.org/10.25656/01:14383>
- Prenzel, M., Lankes, E.-V., & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 11–30). Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. (1990). Kinder zwischen Selbstständigkeit und Zwang. Widersprüche in der Schule. In U. Preuss-Lausitz, T. Rülcker, & H. Zeiher (Hrsg.), *Selbstständigkeit für Kinder, die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen* (S. 54–68). Beltz.
- Prohl, R. (2003). Leistung. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 335–337). Hofmann.
- Rademacher, S. (2017). Zur Praxis des individualisierten Grundschulunterrichts. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 32–40). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Rasmus, P., & Kocur, J. (2006). Personality traits and competition skills in adolescent tennis players. *Physical Education and Sport*, 50, S. 93–95.
- Rathmann, K., Bründel, H., & Hurrelmann, K. (2024). *Kindheit heute: Entwicklungen und Herausforderungen* (2. aktualisierte und vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). *FEES 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Beltz.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2004). *FEES 1-2: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Beltz.
- Raufelder, D. (2010). Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In A. Ittel, H. Merckens, L. Stecher, & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 187–202). VS für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Juventa.

- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K., & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. file:///C:/Users/ba8zp7/Local%20Folders/Downloads/nonformale_und_informelle_bildung_kindес_u_jugendalter-1.pdf
- Rehle, C., Thoma, P., Grünecker, N., Häberlein-Klumpner, R., & Menzel, D. (2018). *Einführung in grundschulpädagogisches Denken* (5. Aufl.). Auer.
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Springer VS.
- Reichertz, J. (2022). Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 514–524). Rowohlt's enzyklopädie.
- Reimann-Pöhlens, I. (2017). *Niederlagen im Sportunterricht: Bewältigungsstrategien von Grundschulkindern*. transcript.
- Reinhardt. (2009). *Laufen macht schlau! Aerobes Ausdauer-Lauftraining, Genotyp und Kognition*. DOI: 10.5445/IR/1000012032
- Reintjes, C., Kuze, I., & Ossowski, E. (2019). *Begabungsförderung und Professionalisierung – Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (C. Reintjes, I. Kunze, & E. Ossowski, Hrsg.). Julius Klinkhardt.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. Routledge.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (Hrsg.). (1992). *The Role of interest in learning and development*. L. Erlbaum Associates.
- Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of Interest on Attentional Shift, Recognition, and Recall in Young Children. *Developmental Psychology*, 21(4), S. 624–632. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.4.624>
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit: Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung* (Bd. 11). für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1993). *Anreize engagiert betriebener Freizeitaktivitäten. Ein Systematisierungsversuch*.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 365–388). Springer.
- Rheinberg, F., & Fries, S. (2018). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 56–62). Beltz, PVU.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-) Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Springer VS.

- Ries, G. (1991). Die Entwicklung von kausalen Erklärungsmustern für Schulleistungen. In U. Schmidt-Denter, W. Manz, & D. Dumke (Hrsg.), *Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext* (S. 56–57). E. Reinhardt.
- Ritsert, J. (1975). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik: Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Athenäum-Fischer.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten. *Robert Bosch Stiftung*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf
- Robinson, D. W., & Howe, B. L. (1989). Appraisal Variable/Affect Relationships in Youth Sport: A Test of Weiner's Attributional Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), S. 431–443. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.4.431>
- Röhner, C. (2012). Freie Texte als Quellen der Kindheitsforschung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Aufl., S. 154–173). Beltz.
- Ross, L. (1977). The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 173–220). Academic Press.
- Rossbach, H.-G., & Wellenreuther, M. (2002). Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (Bd. 6, S. 44–59). Leske und Budrich.
- Roßberger, E., & Hartinger, A. (2000). Interesse an Technik. Geschlechtsunterschiede in der Grundschule. *Grundschule*, 32(6), S. 15–17.
- Rost, D. H. (2001). Hochbegabte Schüler und Schülerinnen. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 941–979). Oldenbourg.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2009a). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2., erweiterte Aufl., S. 1–91). Waxmann.
- Rost, D. H. (2009b). *Intelligenz: Fakten und Mythen* (Originalausgabe). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1116383>
- Rost, D. H. (2013). *Handbuch Intelligenz*. Beltz.
- Rost, D. H., & Buch, S. R. (2018). Hochbegabung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 226–241). Beltz.
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (2007). *DAI. Differentielles Leistungsangst Inventar* (2. Aufl.). Harcourt Test Services.

- Röthig, P., & Prohl, R. (2003). Sport. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 493–495). Hofmann.
- Röthig, P., Prohl, R., Carl, K., Kayser, D., Scheid, V., & Krüger, M. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50). Hofmann.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?: Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Juventa.
- Rubinstein, S. (1975). Die Interessen. In H. Thomae (Hrsg.), *Die Motivation menschlichen Handelns* (8. Auflage, S. 136–144). Kiepenheuer und Witsch.
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse: Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten*. Aschendorff.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (5. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2014a). Leistung und Leistungserziehung in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 287–294). Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2014b). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Sacher, W., & Ertl, S. (2024). Leistung und Leistungserziehung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 344–351). UTB.
- Sack, H. G. (1975). *Sportliche Betätigung und Persönlichkeit*. Czwalina.
- Sawicki, Z., & Görner, K. (2018). Emotional States of German High School Students During Physical Education Classes – Gender and Age Comparison. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(4), S. 2338–2349. <https://doi.org/DOI:%252010.7752/jpes.2018.04353>
- Schäfer, A. (2015). *Schulische Leistungsdiskurse: Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657782161>
- Schaller, P., & Spinath, B. (2017). Selbstberichtskalen zur Erfassung motivationsbezogener Kompetenzen (MOBEKO) im Studium: Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 63(3), S. 229–241. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000176>
- Schaumburg, H., & Prasse, D. (2018). *Medien und Schule: Theorie - Forschung - Praxis*. Julius Klinkhardt.

- Scheithauer, H., & Niebank, K. (2022). Einführung in die Entwicklungspsychologie. In H. Scheithauer & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie—Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters: Neuropsychologische, genetische und psychosoziale Aspekte der Entwicklung* (S. 25–48). Pearson.
- Scherer, K. R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. *Cognition & Emotion*, 7(1), 1–41. <https://doi.org/10.1080/02699939308409174>
- Scheunpflug, A., & Rau, C. (2020). Hermeneutik als Form von Erkenntnis—Erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektiven. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Mythos Hermeneutik* (S. 545–564). Waxmann.
- Schick, A. (2000). *Der Einfluss von Interesse und anderen selbstbezogenen Kognitionen auf Handlungen im Physikunterricht: Fallstudien zu Interessenhandlungen im Physikunterricht* (Bd. 10). Logos.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre* (2., durchgesehene Aufl.). Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1981). Interesse. In H. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Handlexikon zur pädagogischen Psychologie* (S. 192–196). Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1986). Interesse. Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), S. 153–162. <https://doi.org/10.25656/01:14382>
- Schiefele, H. (2014). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 251–261). Hogrefe.
- Schiefele, H., Prenzel, Manfred, Krapp, A., Heiland, A., & Kasten, Hartmut. (1983). *Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses*. Universität der Bundeswehr.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Hogrefe.
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 197–222). Routledge.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, S. 120–148.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2020). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 163–185). Springer Berlin Heidelberg. _7
- Schiefele, U., & Wild, K.-P. (Hrsg.). (2000). *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Waxmann.

- Schiefer, I. M., Becker, S., & Artelt, C. (2017). Eine personenzentrierte Betrachtung der Entwicklung des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch von Jahrgangsstufe 4 bis 11. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(2), 141. <https://doi.org/10.2378/PEU2017.art24d>
- Schierz, M., & Thiele, J. (2004). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. *Spectrum der Wissenschaft*, 16(2), S. 47–62.
- Schlicht, W., & Strauß, B. (2003). *Sozialpsychologie des Sports: Eine Einführung*. Hogrefe.
- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Aufl., S. 473–486). Beltz.
- Schmidt, W. (2006a). Kinder im Wandel der Zeit. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews, & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (2., unveränderte Aufl., S. 109–126). Hofmann.
- Schmidt, W. (2006b). Kindheiten, Kinder und Entwicklung: Modernisierungstrends, Chancen und Risiken. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews, & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (2., unveränderte Aufl., S. 19–42). Hofmann.
- Schmidt, W., Zimmer, R., & Völker, K. (Hrsg.). (2009). Zur Bedeutung des Sportvereins im Kindesalter. In *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt: Kindheit* (2., überarbeitete Aufl., S. 373–390). Hofmann.
- Schmutzler, T. (2018). *BekoAkt (Bewegung zur kognitiven Aktivierung). Steigerung der exekutiven Funktionen von Schülerinnen und Schülern durch koordinative Bewegungsprogramme für das Klassenzimmer – Ein Konzept für weiterführende Schulen?* opus. <https://doi.org/10.20378/irbo-51892>
- Schnabel, G., Harre, H.-D., & Krug, J. (Hrsg.). (2014). *Trainingslehre - Trainingswissenschaft: Leistung, Training, Wettkampf* (3., aktualisierte Aufl.). Meyer & Meyer.
- Schneijderberg, C., Wieczorek, O., & Steinhardt, I. (2022). *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: Digital und automatisiert: eine anwendungsorientierte Einführung mit empirischen Beispielen und Softwareanwendungen*. Beltz Juventa.
- Schnotz, W. (2019). *Pädagogische Psychologie kompakt: Mit Online-Material* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz.
- Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik: Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Klinkhardt.
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2014). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 45–58). Beltz.

- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2015). School Achievement: Motivational Determinants and Processes. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 48–54). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26055-8>
- Schraw, G. (2009). Knowledge: Structures and Processes. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (2. ed., reprinted, S. 245–264). Routledge.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE.
- Schreier, M. (2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. 15(1 (18)). <https://doi.org/10.17169/FQS-15.1.2043>
- Schröder, H. (2020). *Emotionen und politisches Urteilen: Eine politikdidaktische Untersuchung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schuchardt, K., Brandenburg, J., Fischbach, A., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2015). Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes bei Grundschulkindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(3), S. 513–526. <https://doi.org/10.25656/01:12664>
- Schüler, J., Wegner, M., & Plessner, H. (Hrsg.). (2020). *Sportpsychologie*. Springer Berlin Heidelberg.
- Schüller, B. (1979). Schule ohne Noten—Erfahrungen mit einem Schulversuch. In D. Bolscho, K. H. Burk, & D. Haarmann (Hrsg.), *Grundschule ohne Noten*. (Bd. 38/39, S. 203–220). Arbeitskreis Grundschule.
- Schwameder, H., Alt, W., Gollhofer, A., & Stein, T. (2013). Struktur sportlicher Bewegung—Sportbiomechanik. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Ein Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 123–169). Springer Berlin Heidelberg.
- Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M., & Wendt, H. (2020). TIMSS 2019: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky, & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–24). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>
- Segrave, J. O. (1993). Sport as a Cultural Hero-System: What Price Glory? *Quest*, 45(2), S. 182–196. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484083>
- Seipel, C., & Rieker, P. (2003). *Integrative Sozialforschung: Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Juventa.
- Seitz, S., Auer, P., & Imperio, A. (2024). Leistung aus der Sicht von Grundschulkindern. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker, & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 223–231). Julius Klinkhardt.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik. (2009). *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: Robert L. Selman. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), S. 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2020). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Shen, B., & Chen, A. (2006). Examining the Interrelations among Knowledge, Interests, and Learning Strategies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), S. 182–199. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.182>
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195158557.001.0001>
- Singer, R. (2004). Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J. R. Nitsch, & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (4., unveränderte Aufl., Bd. 2, S. 289–336). Hofmann.
- Singrün, P. (2012). Basketball. In S. König, D. Memmert, & K. Moosmann (Hrsg.), *Das große Limpert-Buch der Sportspiele: Regeln, Technik und Spielformen von Mannschafts- und Rückschlagspielen* (S. 41–82). Limpert.
- Sohnsmeyer, J., & Heim, R. (2017). Individuelles Interesse am Sport: Validierung des Fragebogens iSpo. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(1), S. 67–84.
- Sokolowski, K. (2008). Emotion. In J. Müsseler (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (2. neu bearbeitete Aufl., S. 294–333). Spektrum akademischer Verl.
- Sonstroem, R. J. (1997). The Physical Self-System: A Mediator of Exercise and Self-Esteem. In K. R. Fox, *The Physical Self: From Motivation to Well-Being* (S. 3–26). Human Kinetics.
- Sparfeldt, J. R., & Buch, S. R. (2010). Underachievement. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 878–885). Beltz.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stange, H. (2006). Kindheit heute. In A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann, & G. Ricken (Hrsg.), *Handbuch Kindheit und Schule: Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht* (S. 37–60). Beltz.
- Starischka, S. (2003). Wettkampf. In P. Röthig, R. Prohl, K. Carl, D. Kayser, V. Scheid, & M. Krüger (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl., Bd. 49/50, S. 651–653). Hofmann.

- Statista. (2019). *An welchen Themen bist du interessiert?* <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1035593/umfrage/umfrage-zum-themeninteresse-von-maedchen-und-jungen-in-deutschland/>
- Statista. (2025). *Anzahl der Schüler an Grundschulen in Deutschland von 2008 bis 2022 (in Millionen)*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1038609/umfrage/anzahl-der-schueler-an-grundschulen-in-deutschland/>
- StEG-Konsortium. (2010). *Ganztagsschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums*. DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:19105>
- StEG-Konsortium. (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015*. DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:19106>
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa.
- Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., Originalausgabe, S. 319–331). Rowohlt's enzyklopädie.
- Steinke, I. (2022). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, Originalausgabe, S. 319–331). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch.
- Stephan, Y., Sutin, A. R., & Terracciano, A. (2014). Physical activity and personality development across adulthood and old age: Evidence from two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 49, S. 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.12.003>
- Stichweh, R. (1990). Sport—Ausdifferenzierung, Funktion, Code. *Sportwissenschaft*, 20(4), S. 337–389.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Heckhausen, H. (2018). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 451–492). Springer.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Schwinger, M. (2008). Kausalattribution. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 74–84). Hogrefe.
- Stiftung Bildungspaket Bayern (Hrsg.). (2020). *TAFF. Talente finden und fördern. Leitfaden für eine stärkenorientierte (Mittel-)Schule. Ergebnisse eines Schulversuchs der Stiftung Bildungspaket Bayern*. <http://www.taff-bayern.de/wordpress/wp-content/uploads/2021/03/Leitfaden-der-Stiftung-Bildungspakt-Bayern.pdf>
- Stipek, D. J., & Gralinski, J. H. (1991). Gender Differences in Children's Achievement-Related Beliefs and Emotional Responses to Success and Failure in

- Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), S. 361–371.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.361>
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 57–70). Springer VS.
- Stojanov, K. (2015). Leistung. Ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 135–150). Ferdinand Schöningh.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Fink.
- Strobel, R. (2024). *Bildungs- und Lerngeschichten als ressourcenorientiertes Feedback: Motivation und Selbstwertgefühl bei der Transition von der Grundschule auf die weiterführende Schule*. University of Bamberg Press.
- Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Martin, R., & Shen, B. (2008). An Examination of the Multidimensionality of Situational Interest in Elementary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), S. 62–70.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599461>
- Sygyusch, R., Guardiera, P., & Reimers, A. K. (2022). Bildungsthemen. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygyusch (Hrsg.), *Sportpädagogik: Eine Grundlegung* (S. 226–241). W. Kohlhammer.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. DfES. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
- Tenorth, H.-E. (2020). Über die Schwierigkeiten der Pädagogik, über Leistung und Gerechtigkeit im Schulsystem zu reden. Eine Metakritik zu Berkemeyers Nerowski-Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), S. 439–449. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00933-1>
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Thiel, A., & Cachay, K. (2006). Soziale Ungleichheit im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews, & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (2., unveränderte Aufl., S. 275–295). Hofmann.
- Todt, E. (1978). *Das Interesse: Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept*. Huber.
- Todt, E. (1987). Elemente einer Theorie naturwissenschaftlicher Interessen. In M. Lehrke & L. Hoffmann (Hrsg.), *Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht: Untersuchungen und Erklärungen* (S. 111–126). Aulis Deubner.

- Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzer, R. Arbinger, & E. Todt (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl., Bd. 935, S. 213–264). Quelle u. Meyer.
- Todt, E., & Schreiber, S. (1998). Development of Interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Hrsg.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (S. 25–40). Conference on Interest and Gender, Kiel. IPN.
- Topsch, W. (2004). *Einführung in die Grundschulpädagogik: Verstehen, didaktisch handeln*. Cornelsen Scriptor.
- Tracey, T. J. G. (2001). The Development of Structure of Interests in Children: Setting the Stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), S. 89–104. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1787>
- Tracey, T. J. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), S. 290–303. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.290>
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. VS für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. VS für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht*. Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Travers, R. M. W. (1978). *Children's interests*. Michigan University, College of Education.
- Tröhler, D. (2014). Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), S. 9–31. <https://doi.org/10.25656/01:14645>
- Türkyilmaz, A. (2022). Interviews mit Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 123–128). Waxmann.
- Ulich, D., Haußer, K., Mayring, P., Strehmel, P., Kandler, M., & Degenhard, B. (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung: Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*. Beltz.
- Ullrich, H., & Strunck, S. (Hrsg.). (2012). *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen—Profile—Kontroversen*. VS für Sozialwissenschaften.
- Ulrich, K. (1998). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (5. neu ausgestattete Aufl., S. 377–396). Beltz.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39(2), S. 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3

- Velten, K., Höke, J., & Walther, B. (2024). What the Hell is „Angemessenheit“ in der Forschung mit Kindern? Eine Annäherung an einen strapazierten Begriff. In *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded: Bd. Jahrbuch Grundschulforschung* (Nummer 28, S. 91–102). Julius Klinkhardt.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The Development of Achievement Emotions and Coping/Emotion Regulation From Primary to Secondary School. *Learning and Instruction*, 42, S. 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Studienförderung.
- Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA- Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 57, S. 28–60.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz Juventa.
- Vogl, S. (2021). Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In Hedderich, I., Reppin, J., & Butschi, C. (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 142–157). Julius Klinkhardt.
- Vogt, H., & Wieder, B. (1999). Interessen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 5(2), S. 79–91.
- Vogt, H., Wiederhold, B., & Schwaab, S. (2000). Individuelles Interesse bei Grundschulern als „Schutz“ gegen Interessenverfall in der Sekundarstufe I: Entwicklung von spezifischen Interessen bei ausgewählten Grundschulkindern. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie.*, 9, S. 83–100.
- Vohrmann, A., & Wieding, N. (2021). *Qualitative Befragung von Lehrkräften zum Nutzen eines Interessenfragebogen für Schüler:innen*. <https://doi.org/10.25539/BILDUNGSFORSCHUN.V0I1.321>
- Voigt, L., Hoihmann, A., & Singh, A. (2013). Konzepte erfolgreichen Nachwuchstrainings (KerN). *Leistungssport*, 6, S. 4–15.
- Voll, S. (2018a). *Alles Kopfsache*. *TennisSport*(1), S. 4–10.
- Voll, S. (2018b). Am Puls der Zeit. *TennisSport*, 4, S. 4–11.
- Voll, S. (2020). Ein Hoch auf das Tief. *TennisSport*, 2, S. 38–42.
- Wegner, M., Windisch, C., & Budde, H. (2012). Psychophysische Auswirkungen von akuter körperlicher Belastung im Kontext Schule. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 19(1), S. 37–47. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000062>
- Weineck, J. (2019). *Optimales Training: Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (17., neu überarbeitete Aufl.). Spitta.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), S. 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer.
- Weiner, B. (1997). *Motivationspsychologie* (3. Aufl., unveränderter Nachdruck der 3. Aufl. 1994). Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45, S. 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. General Learning Press.
- Weinert, F. E. (2014). Schulleistungen—Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl., S. 73–86). Beltz.
- Weiser, L. E. (2020). *Interesse an der Natur bei Kindergarten- und Grundschulkindern. Studien zur Gestaltung und Wirkung des Forschenden Lernens an außerschulischen Lernorten* [Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität]. <https://hdl.handle.net/20.500.11811/8414>
- Weiß, M. (2011). *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland: Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Welke, M. (2017). Empathie in der Trainerkommunikation. Der Schlüssel zur Leistungsmotivation. *Leistungssport*, 3, 11–16.
- 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). Beltz.
- Wicker, P. (2020). Vorbilder für den Kinder- und Jugendsport. In C. Breuer, C. Josten, & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Gesundheit, Leistung und Gesellschaft* (S. 330–351). Hofmann.
- Wicki, W. (2024). *Entwicklungspsychologie: Mit 25 Abbildungen, 2 Tabellen und 35 Übungsaufgaben* (3., aktualisierte Auflage). UTB.
- Wieder, B. (1999). Interessenentwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine grundlegende Studie. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie*, 8, S. 19–28.
- Wieder, B. (2009). *Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I*. Kassel Univ. Press.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (5., überarbeitete und erweiterte Auf.). Schneider.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. Sage.
- Wong, P. T., & Weiner, B. (1981). When people ask „why“ questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), S. 650–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.4.650>

- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (12., aktualisierte Aufl.). Pearson.
- Xc-ski.de. (n.d.). <https://www.xc-ski.de/>
- Zeihner, H., Büchner, P., & Zinnecker, J. (Hrsg.). (1996). *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Juventa.
- Ziegenspeck, J. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen: ein Studien- und Arbeitsbuch*. Julius Klinkhardt.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik Online* 8, S. 5–34.
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* (3., erweiterte Aufl., Bd. 3018). Ernst Reinhardt; utb GmbH.
- Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (überarbeitete Neuausgabe). Herder.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., Scott, R. A., Ryan, K. M., Hawes, T., Gardner, A. A., & Duffy, A. L. (2023). Parental Support and Adolescents' Coping with Academic Stressors: A Longitudinal Study of Parents' Influence Beyond Academic Pressure and Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(12), S. 2464–2479. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01864-w>
- Zinnecker, J. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), S. 667–690. <https://doi.org/10.25656/01:6918>
- Züchner, I. (2011). Ganztagschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 291–311). Beltz Juventa.
- Züchner, I., & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 267–290). Beltz Juventa.
- Zumhasch, C. (2014). Schulleistungsbeurteilung: Feststellen und bewerten. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 302–310). Julius Klinkhardt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über den Aufbau der Studie	13
Abbildung 2: Die relationale Struktur der Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts nach Krapp (1992b, S. 750); ergänzt durch Formen des Interesses nach Ferdinand (2014, S. 25)	26
Abbildung 3: Konsequenzen von Attributionen.....	75
Abbildung 4: Erprobung und Überarbeitung des Instruments	95
Abbildung 5: Entwicklung des Kodierleitfadens in Eigenarbeit	119
Abbildung 6: Überprüfung und Revision des Kodierleitfadens mit zwei weiteren Personen	120
Abbildung 7: Ordnungskategorien für den Kodierleitfaden	123
Abbildung 8: Ordnungskategorie Interesse.....	124
Abbildung 9: Ordnungskategorie Leistungsergebnisse im interessengeleiteten außerschulischen Setting.....	126
Abbildung 10: Ordnungskategorie Leistungsergebnisse im schulischen Setting.....	128
Abbildung 11: Ablauf der kategorienbasierten Auswertung	129
Abbildung 12: Zufriedenstellende Leistungsergebnisse im schulischen und interessengeleiteten außerschulischen Setting	186
Abbildung 13: Unzufriedenstellende Leistungsergebnisse im schulischen und interessengeleiteten außerschulischen Setting	194

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Interessenmerkmale.....	26
Tabelle 2:	Interessenmerkmale übertragen auf den Sport	67
Tabelle 3:	Achtfelderschema – Klassifikation von Erfolgs- und Misserfolgsursachen nach den Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit	75
Tabelle 4:	Kausalfaktoren im Sport	78
Tabelle 5:	Auswahlkriterien für das qualitative Sampling	99
Tabelle 6:	Beschreibung des qualitativen Samples.....	101
Tabelle 7:	Übertragung des Ablaufmodells qualitativer Inhaltsanalyse	112
Tabelle 8:	Auswertungsreihenfolge	114
Tabelle 9:	Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden – Situationsbeschreibung eines unzufriedenstellenden schulischen Leistungsergebnisses	116
Tabelle 10:	Ausschnitt aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse – zufriedenstellendes schulisches Leistungsergebnis	117
Tabelle 11:	Begründung für die exemplarische Fallauswahl.....	132
Tabelle 12:	Gütekriterien qualitativer Forschung und ihre Anwendung in der Arbeit	138
Tabelle 13:	Allgemeines Interesse	141
Tabelle 14:	Interessenmerkmal Kognitiver Bereich	142
Tabelle 15:	Interessenmerkmal Emotionaler Bereich.....	145
Tabelle 16:	Interessenmerkmal Wert- und Steuerungsbereich.....	146
Tabelle 17:	Auslöser des sportlichen intensiven Interesses	148
Tabelle 18:	Zufriedenstellende Situationsbeschreibung und Definition von Erfolg – Schule	150
Tabelle 19:	Ansprüche an sich selbst beim zufriedenstellenden Ergebnis – Schule	151
Tabelle 20:	Ursachenbegründung beim zufriedenstellenden Ergebnis – Schule	152
Tabelle 21:	Positive Gefühle beim zufriedenstellenden Ergebnis – Schule ...	153
Tabelle 22:	Reaktion auf ein zufriedenstellendes Ergebnis – Schule	154
Tabelle 23:	Unzufriedenstellende Situationsbeschreibung und Definition von Niederlage – Schule	156
Tabelle 24:	Ursachenbegründung bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Schule	158
Tabelle 25:	Negative Gefühle beim unzufriedenstellenden Ergebnis – Schule	159

Tabelle 26:	Reaktion auf ein unzufriedenstellendes Ergebnis – Schule.....	160
Tabelle 27:	Profit bezogen auf unzufriedenstellendes Ergebnis – Schule	162
Tabelle 28:	Tipp bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Schule	164
Tabelle 29:	Leistungsrelevanz – Schule	165
Tabelle 30:	Zufriedenstellende Situationsbeschreibung und Definition von Erfolg – Sport.....	167
Tabelle 31:	Ansprüche an sich selbst beim zufriedenstellenden Ergebnis – Sport	169
Tabelle 32:	Ursachenbegründung beim zufriedenstellenden Ergebnis – Sport	170
Tabelle 33:	Positive Gefühle beim zufriedenstellenden Ergebnis – Sport.....	172
Tabelle 34:	Unzufriedenstellende Situationsbeschreibung und Definition von Niederlage – Sport.....	174
Tabelle 35:	Ursachenbegründung bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Sport	176
Tabelle 36:	Positive und negative Gefühle bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Sport	177
Tabelle 37:	Reaktion in/auf unzufriedenstellendes Ergebnis – Sport.....	178
Tabelle 38:	Nachhaltiger Eindruck beim unzufriedenstellenden Ergebnis – Sport	179
Tabelle 39:	Tipp bei unzufriedenstellendem Ergebnis – Sport.....	181
Tabelle 40:	Leistungsrelevanz – Sport.....	184
Tabelle 41:	Vergleich – Zufriedenstellende Situationsbeschreibung	186
Tabelle 42:	Vergleich – Definition von Erfolg	187
Tabelle 43:	Vergleich – Ansprüche an sich selbst: Schlechtes Ergebnis trotz Anstrengung.....	188
Tabelle 44:	Vergleich – Ansprüche an sich selbst: Gutes Ergebnis bei geringer Anstrengung	189
Tabelle 45:	Vergleich – Internale Begründung beim zufriedenstellenden Ergebnis	189
Tabelle 46:	Vergleich – Externale Begründung beim zufriedenstellenden Ergebnis	190
Tabelle 47:	Vergleich – Positive Gefühle beim zufriedenstellenden Ergebnis	191
Tabelle 48:	Vergleich – Reaktionen beim zufriedenstellenden Ergebnis.....	191
Tabelle 49:	Vergleich – Nachhaltiger Eindruck: ja beim zufriedenstellenden Ergebnis	192

Tabelle 50:	Vergleich – Unzufriedenstellende Situationsbeschreibung.....	194
Tabelle 51:	Vergleich – Definition von Niederlage	195
Tabelle 52:	Vergleich – Internale Begründung beim unzufriedenstellenden Ergebnis.....	196
Tabelle 53:	Vergleich – Externale Begründung beim unzufriedenstellenden Ergebnis.....	197
Tabelle 54:	Vergleich – Negative Gefühle beim unzufriedenstellenden Ergebnis.....	198
Tabelle 55:	Vergleich – Reaktion beim unzufriedenstellenden Ergebnis.....	199
Tabelle 56:	Vergleich – Nachhaltiger Eindruck: Prägung eines unzufriedenstellenden Ergebnisses	200
Tabelle 57:	Vergleich – Nachhaltiger Eindruck: Keine Prägung eines unzufriedenstellenden Ergebnisses	200
Tabelle 58:	Vergleich – Profit bei unzufriedenstellenden Ergebnissen	201
Tabelle 59:	Vergleich – Tipp beim unzufriedenstellenden Ergebnis	202
Tabelle 60:	Vergleich – Leistungsrelevanz: Wichtig	204
Tabelle 61:	Vergleich – Leistungsrelevanz: Gleichgültig	204

Anhang A

Interviewleitfaden – Langversion

	Leitfrage mit Nachfragen/Impulse	Check?	Literatur	Theoret. Hintergrund
1. INTERESSE Liebe/lieber [Name], ich habe dir erzählt, was ich gerne in meiner Freizeit mache.				
1.1	Was machst du denn gerne in deiner Freizeit? - Wenn du dich für eine Sache entscheiden müsstest, was wäre das und warum?	- Allgemeine Hobbies - Individuelles sportliches Interesse	Hartinger & Fölling-Albers (2002); Schiefele (2014)	Freizeitinteresse
1.2	Als ich sechs Jahre alt war, war mein Papa mit mir viel schwimmen. Das hat mir so viel Spaß gemacht, dass ich in einen Schwimmverein wollte. - Wie bist du zu der Sportart gekommen? - Wie oft in der Woche hast du Training? - Wie alt bist du und wie viele Jahre machst du [den Sport]?	- Auslöser für den Sport - Alter - Dauer der Sportausübung	(Prenzel, 1988)	Allgemeine Informationen - Auslöser Interesse - Anzahl wöchentl. Trainingseinheiten - Persistenz
1.2.1	In [deinem Sport] kenne ich mich nicht aus. Du als Expertin/Experte kannst mir doch bestimmt erzählen, was ich über deine Sportart unbedingt wissen muss. - Welche Regeln/Technik/Ausrüstung/Sportlerinnen/Sportler/Sportereignisse sollte ich wissen/kennen? - Welche Möglichkeit gibt es, noch mehr über deinen Sport zu erfahren?	- Nennung sportspezifischer Regeln, Techniken, Sportlerinnen/Sportler, Sportereignisse, Referenzobjekte - Auseinandersetzen mit dem Sport; Nutzung von Medien	Krapp (1992); Krapp (2018); Prenzel et al. (1986); Heim und Sohns-meyer (2016)	Kognitiver Bereich: Wissen um/über die Sportart (epistemische Interessenskomponente)

	Leitfrage mit Nachfragen/Impulse	Check?	Literatur	Theoret. Hintergrund
1.2.2	An dem Tag, an dem ich Training habe, freue ich mich schon am Morgen darauf und kann es kaum erwarten, ins Training zu gehen. Erzähl doch mal, wie ist es denn bei dir? - Gehst du freiwillig zum Training?	- Ziel besser/Profi zu werden, Bewegung, Spaßfaktor, Freunde treffen - Freiwillig/Druck	Heller (2001); Hellmich und Günther (2011); Prenzel et al. (1986); Heim und Sohns-meyer (2016)	Wert-/Steuerungsbereich - Verbesserung, Bewegung, Freude, Spaß - Selbstintentionalität
1.2.3	Wie fühlst du dich, wenn du [Sport] machst/spielst oder daran denkst? (Wortkarten)	- Glückliche, stolz	Prenzel et al. (1986); Csikszentmihalyi (1975); Heim und Sohns-meyer (2016);	Emotionaler Bereich

2. LEISTUNGEN IM SPORT

Ich habe schon viel über deine Sportart gelernt. Gerne würde ich nun mehr über dich erfahren.

2.1	Denk doch mal an Wettkampf (WK)/Turniere/Spiele/Training, und beschreibe eine Situation, in der du so richtig zufrieden mit deiner Leistung warst. - Warum warst du mit deiner Leistung zufrieden? - Wie hast du dich gefühlt? (Gesichter mit Wortkarten) - Wann/in welchen Situationen (Sport/Alltag) denkst du denn daran zurück?	- Leistung in Verbindung mit Normen - Pers. Erfolg - Training, eigene Fähigkeiten - Glückliche, stolz, zufrieden	z. B. Zimmer (2020)	Subjektives Erfolgserleben - Attribution - Emotionen - Nachhaltiger Eindruck
2.2	Was ist für dich „Erfolg“ im Sport?/Wann bist du erfolgreich? - Wie ist es, wenn du deine beste Leistung erbracht, aber nicht gewonnen hast? - Wie ist es, wenn du gewonnen hast, aber vielleicht nicht dein Bestes gegeben hast?	- Eigene Beschreibung - Eigene Ansprüche		Pers. Definition sportl. Erfolg → subjektiver Erfolg
2.3	Beschreibe mal eine Situation im WK/Turnier/Spiel oder Training, in der es nicht so lief, wie du es dir vorgestellt hast/in der du/ihr nicht gewonnen hast/habt. - Warum warst du nicht mit dir zufrieden/Warum lief es nicht so gut?	- Leistung in Verbindung mit Normen		Subjektiver Misserfolg - Attribution - Emotion - Reaktion

	Leitfrage mit Nachfragen/Impulse	Check?	Literatur	Theoret. Hintergrund
	- Wie hast du dich in der Situation gefühlt? (<i>Wortkarten</i>) - Wie hast du reagiert? - Wann denkst du an diese/ähnliche Situation zurück? - Welchen Tipp hast du für andere Kinder, wenn so etwas passiert? - Stell dir vor, du trittst/ihr tretet gegen einen unglaublich starken Gegner an. Wie bereitest du dich/ihr euch darauf vor?	- Eigene Fähigkeiten, externe Einflüsse - Eigene Ansprüche - Unglücklich		- Nachhaltiger Eindruck - Tipp - Umgang mit Herausforderungen
2.4	Was ist für dich eine „Niederlage“ im Sport? - Behauptung: Aus einer Niederlage kann man lernen.	- Eigene Beschreibung - Eigene Ansprüche		Pers. Definition sportl. Misserfolg - Nutzen/Profit aus Niederlagen
2.5	Wie wichtig ist es dir, dass du [in deinem Sport] gut bist?	- Pers. Relevanz		Persönliche Relevanz/Bedeutung sportlicher Leistung

3. LEISTUNGEN IN DER SCHULE

Wir haben nun viel über deinen Sport gesprochen. Vormittags bist du in der Schule. Dazu sind mir weitere Fragen gekommen.

3.1	Wie wichtig ist es dir, in der Schule gut zu sein?	- Bedeutung der Leistung		Persönliche Relevanz/Bedeutung schulischer Leistung
3.2	Beschreibe eine Situation, in der du mit deiner Leistung unzufrieden warst. (z. B. eine schlechte Note im Lieblingsfach). - Warum warst du nicht mit dir zufrieden?/Warum lief es nicht so gut? - Wie hast du dich in der Situation gefühlt? (<i>Wortkarten</i>) - Wie hast du reagiert? - Denkst du an diese Situation oft zurück? Erzähle. - Welchen Tipp hast du für andere Kinder, wenn so etwas passiert? - Behauptung: Aus einer Niederlage/schlechter Note kann man lernen. - Was ist für dich eine Niederlage in der Schule?	- Leistung in Verbindung mit Normen - Eigene Fähigkeiten, externe Einflüsse, Eigene Ansprüche - Unglücklich, traurig - Gespräche - Mehr Üben	(Ries, 1991)	Subjektiver Misserfolg - Persönl. Definition schul. Misserfolg - Attribution - Emotion - Reaktion - Nachhaltiger Eindruck - Tipp

	Leitfrage mit Nachfragen/Impulse	Check?	Literatur	Theoret. Hintergrund
				- Nutzen/Profit aus Niederlagen
3.3	Beschreibe eine Situation, in der du so richtig zufrieden mit deiner Leistung warst. (z. B. Probe, Projekt, Vortrag...). - Warum warst du erfolgreich? - Wie hast du dich in der Situation gefühlt? (<i>Wortkarten</i>) - Wie gehst du mit guten Leistungen/Noten um? - Wann/in welchen Situationen denkst du denn daran zurück? - Stell dir vor, du hast deine beste Leistung erbracht, aber nicht die Note 1 erreicht? Wie gehst du damit um? - Wie ist es, wenn du die Note 1 bekommst, aber nicht deine beste Leistung gegeben hast? - Was ist für dich Erfolg in der Schule?	- Eig. Leistung in Verbindung mit Normen Übung - Unterstützung durch Lehrkraft, Eltern, eigene Fähigkeiten - Glückliche, stolz, zufrieden		Subjektiver Erfolg - Persönliche Definition schul. Erfolg - Attribution - Emotion - Reaktion - Nachhaltige Prägung
4. ZUSAMMENFASSUNG				
4.1	Stell dir vor, du hast in der Schule und im [Sportart] eine gute Leistung erzielt. - Ist ein Bereich für dich wichtiger? - Wie sieht es bei einer Niederlage aus? - Freust du dich über ein Ergebnis mehr?			Persönliche/subjektive Relevanz sportlicher und schulischer Leistung (im Vergleich)
5. ABSCHLUSS				
Ich durfte von dir schon viel lernen. Stell dir vor, du hast nun einen Wunsch frei.				
5.1	Was würdest du (dir) in der Schule wünschen/verändern? Auch mit Blick auf deine Freizeit/Interessen?	- Unterstützung/Förderung der Interessen?		Wunsch
5.2	Denk zum Abschluss nochmal über unser Gespräch nach. Fällt dir noch etwas ein, was du noch erzählen möchtest? Haben wir etwas Wichtiges vergessen?			Ergänzungen

Interviewleitfaden – Kurzversion

Ich heiße Larissa. In meiner Freizeit fahre ich gerne Fahrrad, spiele Keyboard und schwimme. Gerne würde ich von dir, liebe/lieber [Name] erfahren, was du gerne machst.

Ich freue mich, wenn wir uns dazu unterhalten und du mir alles erzählst, was dir einfllt. Es gibt auch keine falschen Antworten! Möchtest du auf eine Frage nicht antworten, so gibst du mir einfach Bescheid.

Das Gespräch würde ich aufnehmen (Aufnahmegerät zeigen), damit ich nicht vergesse, was du Tolles erzählt hast. Ist dies für dich in Ordnung?

Hast du noch Fragen oder möchtest du gerne noch etwas wissen, bevor wir starten?

➔ Einverständnis im Vorfeld ausfllen lassen – Eltern!

>>>> AUFNAHME STARTEN

1. INTERESSE

Liebe/lieber [Name], ich habe dir erzählt, was ich gerne in meiner Freizeit mache.

- 1.1 Was machst du denn gerne in deiner Freizeit?
 - Wenn du dich für eine Sache entscheiden müsstest, was wäre das und warum?
- 1.2 Als ich sechs Jahre alt war, war mein Papa mit mir viel schwimmen. Das hat mir so viel Spaß gemacht, dass ich in einen Schwimmverein wollte.
 - Wie alt bist du jetzt?
 - Wie alt warst du, als du mit [dem Sport] begonnen hast?
 - Wie bist du zu der Sportart gekommen?
- 1.2.1 In [deinem Sport] kenne ich mich nicht aus. Du als Expertin/Experte kannst mir doch bestimmt erzählen, was ich über deine Sportart unbedingt wissen muss.
 - Welche Regeln/Ausrüstung/Sportlerinnen und Sportler/Sportereignisse sollte ich wissen/kennen?
 - Welche Möglichkeit gibt es, noch mehr über deinen Sport zu erfahren?
- 1.2.2 An dem Tag, an dem ich Training habe, freue ich mich schon am Morgen darauf und kann es kaum erwarten, ins Training zu gehen. Erzähl doch mal, wie ist es denn bei dir?
 - Gehst du freiwillig zum Training?
- 1.2.3 Wie fühlst du dich, wenn du [Sport] machst/spielst oder daran denkst? (*Wortkarten*)

2. LEISTUNGEN IM SPORT

Ich habe schon viel über deine Sportart gelernt. Gerne würde ich nun mehr über dich erfahren.

- 2.1 Denk doch mal an Wettkampf (WK)/Turniere/Spiele/Training, und beschreibe eine Situation, in der du so richtig zufrieden mit deiner Leistung warst.
- Warum warst du mit deiner Leistung zufrieden?
 - Wie hast du dich gefühlt? (*Gesichter mit Wortkarten*)
 - Wann/in welchen Situationen (Sport/Alltag) denkst du denn daran zurück?
- 2.2 Was ist für dich „Erfolg“ im Sport?/Wann bist du erfolgreich?
- Wie ist es, wenn du deine beste Leistung erbracht, aber nicht gewonnen hast?
 - Wie ist es, wenn du gewonnen hast, aber vielleicht nicht dein Bestes gegeben hast?
- 2.3 Beschreibe mal eine Situation im WK/Turnier/Spiel oder Training, in der es nicht so lief, wie du es dir vorgestellt hast/in der du/ihr nicht gewonnen hast/habt.
- Warum warst du nicht mit dir zufrieden/Warum lief es nicht so gut?
 - Wie hast du reagiert?
 - Wie hast du dich in der Situation gefühlt? (*Wortkarten*)
 - Wann denkst du an diese/ähnliche Situation zurück?
 - Welchen Tipp hast du für andere Kinder, wenn so etwas passiert?
 - Stell dir vor, du trittst/ihr tretet gegen einen unglaublich starken Gegner an. Wie bereitest du dich/ihr euch darauf vor?
- 2.4 Was ist für dich eine „Niederlage“ im Sport?
- Behauptung: Aus einer Niederlage kann man lernen.
- 2.5 Wie wichtig ist es dir, dass du [in dem Sport] gut bist?

3. LEISTUNGEN IN DER SCHULE

Wir haben nun viel über deinen Sport gesprochen. Vormittags bist du in der Schule. Dazu sind mir weitere Fragen gekommen.

- 3.1 Wie wichtig ist es dir, in der Schule gut zu sein?
- 3.2 Was ist für dich in der Schule eine „Niederlage“? Beschreibe gerne eine Situation (z. B. eine schlechte Note im Lieblingsfach).
- Warum warst du nicht mit dir zufrieden?/Warum lief es nicht so gut?
 - Wie hast du dich in der Situation gefühlt? (*Wortkarten*)
 - Wie hast du reagiert?
 - Denkst du an diese Situation oft zurück? Erzähle.
 - Welchen Tipp hast du für andere Kinder, wenn so etwas passiert?
 - Behauptung: Aus einer Niederlage/schlechter Note kann man lernen.
- 3.3 Was ist für dich Erfolg in der Schule? Beschreibe gerne eine Situation (z. B. Probe, Projekt, Vortrag...).
- Warum warst du erfolgreich?
 - Wie hast du dich in der Situation gefühlt? (*Wortkarten*)
 - Wann/in welchen Situationen denkst du denn daran zurück?
 - Wie gehst du mit guten Leistungen/Noten um?
 - Stell dir vor, du hast deine beste Leistung erbracht, aber nicht die Note 1 erreicht? Wie gehst du damit um?

- Wie ist es, wenn du die Note 1 bekommst, aber nicht deine beste Leistung gegeben hast?

4. ZUSAMMENFASSUNG

- 4.1 Stell dir vor, du hast in der Schule und im [Sportart] eine gute Leistung erzielt.
- Ist ein Bereich für dich wichtiger?
 - Wie sieht es bei einer Niederlage aus?
 - Freust du dich über ein Ergebnis mehr?

5. ABSCHLUSS

Ich durfte von dir schon viel lernen. Stell dir vor, du hast nun einen Wunsch frei.

- 5.1 Was würdest du (dir) in der Schule wünschen/verändern?
- Auch mit Blick auf deine Freizeit/Interessen?
- 5.2 Denk zum Abschluss nochmal über unser Gespräch nach. Fällt dir noch etwas ein, was du noch erzählen möchtest? Haben wir etwas Wichtiges vergessen?

In unserem Gespräch konnte ich von dir erfahren, wie du mit deiner Leistung im Sport und in der Schule umgehst. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht! Vielen Dank, liebe/lieber [Name], dass du mir so viel über dich erzählt hast.

>>>> AUFNAHME BEENDEN

Anhang B

Inhaltlich-semantische Transkription

(adaptiert von Dresing & Pehl, 2018, S. 21f.; mit Ergänzungen von Lamnek & Krell, 2016)

1	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.	
2	Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So’n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z. B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“	So’n Buch → So ein Buch
3	Dialekte werden möglichst beibehalten z. B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.	„Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“
4	Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.	„gell, gelle, ne“
5	Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“	
6	Wort-, Satzabbrüche oder Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.	„/“
7	Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.	
8	Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, ergänzend auch „okay“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.	„hm, aha, ja, genau“
9	Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (3) markiert.	(3)
10	Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.	VERSALIEN
11	Jeder Sprechbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprecher:innen gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert.	
12	Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und interviewenden Person, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in doppelten Klammern ((...)) notiert.	((...))
13	Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. „(Axt?)“.	„(unv. Min. X)“
14	Sprecher:innenüberlappungen werden mit „//“ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein „//“. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser „//“ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit „//“ gekennzeichnet.	„//“
15	Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet.	„I:“ „B:“
16	Genannte Namen werden anonymisiert (Ersetzung durch Frau X, Y, Z...).	<Name>
17	Genannte Orte werden anonymisiert (Ersetzung durch Ort 1, 2, 3..)	<Ort>
18	Genannte Vereine werden anonymisiert (Ersetzung durch Sportverein)	<Sportverein>
19	Gegnerische Mannschaften werden anonymisiert (Ersetzung durch gegnerische Mannschaft)	<gegnerische Mannschaft>
20	Genannte Schulen werden anonymisiert (Ersetzt durch Schule)	<Schule>

21	Das Transkript entspricht der Audiodatei und dem Postskriptum: e/m_[Mädchen-/Jungenname] e/m= Einzelsport/Mannschaftssport_[Mädchen-/Jungenname]	e/m_[Mädchen-/Jungenname]
----	--	---------------------------

Schreibweise der Transkription

1	Mhm=Bejahung MhMh=Ablehnung Hm=Füllwort/Zustimmung	
2	Zögerungslaute werden immer „ähm“ geschrieben (nicht: „äm“, „ehm“, „öhm“).	„ähm“
3	(Maß-)Einheiten werden ausgeschrieben, z. B. Euro, Prozent, Meter.	
4	Gesprochene Zeichen werden ausgeschrieben, z. B. „ät“, „Paragraph“.	
5	Abkürzungen werden nur getippt, wenn sie explizit so gesprochen wurden („etc.“ wird nur getippt bei gesprochenem „e te ce“).	
6	Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: „Und ich sagte dann ‚Na, dann schauen wir mal‘“.	
7	Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß und Kleinschreibung behandelt.	
8	Personalpronomen der zweiten Person (du und ihr) werden kleingeschrieben, die Personalpronomen der Höflichkeitsform (Sie und Ihnen) werden großgeschrieben.	du und ihr; Sie und Ihnen
9	Auch Redewendungen/Idiome werden wörtlich wiedergegeben, z. B. „übers Ohr hauen“ (statt: über das Ohr hauen).	„übers Ohr hauen“
10	Einzelbuchstaben werden immer großgeschrieben, z. B. „wie Vogel mit V“.	„wie Vogel mit V“.
11	Werden Aufzählungen mit Buchstaben gesprochen, wird ein großer Buchstabe ohne Klammer geschrieben, z. B. „und wir haben A keine Zeit und B kein Geld.“	
12	Zahlen werden wie folgt dargestellt: a. Zahlen null bis zwölf im Fließtext als Wörter, größere in Ziffern. b. Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „4 + 5 = 9“ und „3,5“.	



Schulische Leistungsrückmeldungen prägen Kinder bereits ab Schulbeginn und stehen im Kontext des schulischen Leistungsprinzips (Furck, 1975; Nipkow, 1978; Sacher, 2014). Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf Leistungsergebnisse ist bislang jedoch unzureichend erforscht (Bonanati, 2018; Imperio & Seitz, 2023).

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende qualitative Querschnittsstudie anhand von 19 leitfadengestützten Interviews mit acht- bis zehnjährigen Kindern deren Umgang mit Leistungsergebnissen in Schule und einem außerschulischen Interesse. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2022; Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Ergebnisse zeigen kontextspezifische Unterschiede in der Bewertung, Ursachenzuschreibung und emotionalen Verarbeitung von Leistungsergebnissen. Daraus ergeben sich Implikationen für eine stärkere Berücksichtigung individueller Leistungsentwicklung und personalisierter Rückmeldungen im schulischen Kontext.



ISBN 978-3-98989-113-5



9 783989 891135

www.uni-bamberg.de/ubp/