

Tim Bindel

Generationale Bezugnahme im Kontext institutionalisierten Spielens – eine Ethnografie des Sportunterrichts in der Grundschule

GENERATIONAL RELATIONS IN INSTITUTIONALISED PLAYING –
AN ETHNOGRAPHY OF PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Zusammenfassung

Im Sportunterricht der Grundschule rückt das Spielen ins Zentrum der Handlungspraxis. Neben die pädagogische Differenz, die Lehrer(innen) von Schüler(inne)n trennt, tritt in den Sportstunden eine generationale Bezugnahme: Erwachsene sind mit kindlichem Spielen konfrontiert, ebenso wie Kinder mit den vermeintlich kindgemäßen Spielinszenierungen der Erwachsenen. Diese Konstellation ist von Bruchstellen gekennzeichnet, deren Analyse im Mittelpunkt einer zweijährigen ethnografischen Studie stand. Verschiedene Elementarklassen wurden während ihres Sportunterrichts begleitet, um das Verhältnis der Generationen im gemeinsamen Kontext Spielen jenseits der monodirektionalen pädagogischen Bezugnahme zu durchleuchten. Die Ergebnisse zeigen, dass das Verhältnis in beide Richtungen durch die Trias Unverständnis – Missverständnis – Zugeständnis erklärt werden kann. Kinder und Erwachsene teilen sich den Raum des Spielens, verbinden aber verschiedene Inhalte und Handlungen damit. Durch die Mutmaßungen, was Spielen für die jeweils andere Generation bedeutet, entsteht zudem ein Prozess des Generationings. Kinder werden zu ‚Kindern‘ und Erwachsene zu ‚Erwachsenen‘.

Schlagworte: Spielen – Grundschule – Ethnografie

Abstract

Play has become a major feature of physical education in primary school. The PE lessons are not only characterized by a pedagogical difference separating teachers from pupils but also by a generational reference: Whereas adults have to deal with the children's way of playing, children are confronted with the allegedly childlike enactments of adults. This constellation, which is marked by irritations, has been analyzed in a two-year long ethnographic study. Several elementary classes have been accompanied during their PE lessons in order to find out about the generational relation in the shared context of game-playing beyond the mono-directional pedagogical reference. The results show that the relation can be explained by the trias lack of understanding – misunderstanding – concession (in both ways). Children and adults share the field of play but they connect and associate different contents and actions with it. Assumptions about what the other generation understands by play cause a process of generationing, i.e. children become 'children' and adults become 'adults'.

Key words: play – primary school – ethnography

1 Einleitung

Der erste Schultag ist in der Chronologie eines Menschenlebens ein besonderer Einschnitt und wird entsprechend zelebriert. Erwachsene und Kinder gehen eine neue – für die Kinder ungewohnte – Verbindung ein. Schon lange vor dem Eintritt in die Schule schwebt der Geist der Bedeutsamkeit dieses Ereignisses über den jungen Menschen. „Wie alt bist du?“... „Oh, dann kommst du ja schon bald in die Schule!“ Dort – so viel ist den Anfängern klar – wird gelernt. Lesen, Schreiben, Rechnen sind Dinge, die Erwachsene können, die man braucht, weil ohne sie ein selbstständiges wie soziales Leben in der Gesellschaft undenkbar ist. Die meisten Kinder verfügen noch nicht über diese wichtigen Fertigkeiten, die Notwendigkeit des Schulbesuchs ist ihnen also plausibel. Der Fächerkanon der Grundschule orientiert sich an den als relevant eingeschätzten Kulturtechniken. Auch der Sport bzw. das entsprechende Unterrichtsfach gehören dazu – Bewegung, Spiel und Sport heißt es einvernehmlich, und in der Grundschule wird dem Spielen dabei eine vorrangige Rolle zugeteilt. Das darf man zu Recht hinterfragen, denn Kinder gelten schon vor dem Schuleintritt als Spielende. Warum sollten sie es dann noch lernen? Mit definitiven Missverständnissen zu argumentieren reicht nicht aus, denn in den Lehrplänen ist explizit die Rede von kindgemäßem Spielen, und sieht man sich die Inhaltsbereiche an, so wird klar, dass es nicht nur um tradierte Sportspiele im Sinne von *games* geht, sondern in der Frühphase der Schulzeit vor allem um das kindliche (freie) Spielen (*play*) (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 115ff.¹).

In diesem Beitrag werden Teilergebnisse eines ethnografischen Projekts vorgestellt. Es wurden verschiedene Elementarklassen einer Grundschule über zwei Jahre im Sportunterricht begleitet unter der Forschungsfragestellung: Wie spielen Kinder im Sportunterricht und welche Inszenierungen finden sie dafür vor?

Antworten auf diese Fragen können aus verschiedenen fachlichen Perspektiven von Interesse sein. Auf der einen Seite lassen sich die Befunde in die Diskussion um kindgerechte Schulsportkonzepte integrieren, auf der anderen Seite wird eine Grundfrage der Kindheitsforschung thematisiert: „Was macht Kinder zu ‚Kindern‘?“ (Honig, 2009, S. 44).

Dass eine interdisziplinäre Diskussion zwischen den Wissenschaftsdisziplinen Kindheitsforschung und Sportpädagogik notwendig ist, wird deutlich, wenn man die Stärken und Schwächen bisheriger Forschungsbemühungen beider Disziplinen betrachtet. Die Sportpädagogik bietet intensive didaktische Auseinandersetzungen zu den Themen Bewegung, Spiel und Sport, das Hinterfragen eigener Selbstverständlichkeiten durch einen ethnografischen Blick findet hier jedoch nur am Rande statt. In der Kindheitsforschung hingegen spielt das Infragestellen vermeintlicher Standardkonstellationen (z. B. das vom Erwachsenen lernende Kind) eine bedeutsame Rolle. Aktueller Gegenstand der Kindheitsforschung ist die Kindheit als eigene Kultur mit Partizipanten „eigenen Rechts“ (ebd., S. 27). Spielen ist dabei wichtiger

¹ Ähnlich auch in den niedersächsischen Lehrplänen (vgl. Bietz & Böcker, 2008).

Forschungsgegenstand, nach Vygotsky die ‚leading activity‘ der Kinder (Fleer, 2009, S. 7). Das besondere Setting des Sportunterrichts spielt in der Kindheitsforschung jedoch bestenfalls eine marginale Rolle. Obwohl die Liaison auf der Hand liegt, kam es bislang zu wenigen Kontakten zwischen beiden Wissenschaftsdisziplinen.

Der vorliegende Beitrag orientiert sich an der Theorie eines Generationings² (Alanen, 2005): Das Kind konstituiert sich durch die Unterscheidung vom Erwachsenen, die beim Thema Spielen in besonderem Maße deutlich wird. Fragen des wechselseitigen Verstehens und die Gestaltung der generationalen Beziehungen im Kontext des Spielens im Sportunterricht stehen im Zentrum der durchgeführten ethnografischen Studie.

Nachfolgend wird im ersten Kapitel das Phänomen Spielen im generationalen Verhältnis Kind-Erwachsener aus den Blickrichtungen von Sportpädagogik und Kindheitsforschung reflektiert. Daran schließt sich eine Beschreibung der der Untersuchung zu Grunde liegenden Forschungsstrategie (Ethnografie) an. Kern des Beitrags bilden die Kapitel 3 und 4, in denen zunächst die Ergebnisse anhand einer *Trias generationaler Bezugnahme* dargestellt und dann mit Blick auf Sportpädagogik und Kindheitsforschung diskutiert werden.

2 Das Spielen der Kinder aus Sicht der Erwachsenen

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Spielen dominieren zwei Deutungsmuster. Auf der einen Seite beschreiben gesellschaftstheoretisch-kultur-anthropologische Ansätze, dass das Spiel fester Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens ist und die Kultur der Menschen mitbestimmt. Populäre Schriften hierzu stammen von Huizinga (1939) und Caillois (1958). Erstgenannter definiert das Spiel als freies Handeln und betont, dass „das Kind und das Tier spielen [T. B.: *nur deshalb*], weil sie Vergnügen daran haben [...]“ (S. 12). Caillois liefert eine Systematik des Spiels und überführt seine Ergebnisse in eine vom Spiel ausgehende Soziologie (Caillois, 1958, S. 66ff.). Die meisten Arbeiten, die sich dieser Strömung zuordnen lassen, deuten das Spielen von Kindern nur implizit. Statt des *Spielens* stehen die *Spiele* im Vordergrund. Das ist anders bei den entwicklungspsychologischen Deutungen des Spielens von Kindern, die auf eine lange Tradition zurückblicken können. Bereits um das Jahr 1900 widmet sich der Philosoph und (Kinder-)Psychologe Karl Groos dem Spielen von Kindern und liefert auf der Basis einer ersten wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas Argumente dafür, „das Spiel zu dem Unterricht in Beziehung zu bringen“ (Groos, 1899, S. 516). Ausschlaggebend für seine Argumentation war die Einschätzung, dass das kindliche Spielen eine „Übung für die zukünftige Lebensbewältigung“ (Liegle, 2003, S. 19) sei. In den 1970er-Jahren hat der entwicklungspsychologische Deutungsansatz einen Schub bekommen (vgl. Sutton-Smith, 1983, S. 60), und bis heute legitimiert er die Präsenz des Spielens – als Inhalt und Methode – im Erziehungskontext. Es geht um „Funktionen im Hinblick auf die innere Verarbeitung von Umwelterfahrungen und damit die unabsichtliche Selbstbildung des Kindes“ (Liegle, 2003, S. 18; vgl. auch Christiani & Metzger, 2008, S. 170).

² Die Theorie des Generationings wird im weiteren Verlauf noch geklärt.

Heute ist ein entwicklungspsychologischer Blick auf das Spielen in allen Altersstufen eines Kindes präsent. Schon Säuglinge werden mit spielerischem Verhalten in Verbindung gebracht. Erste Spielpartner sind die Eltern. Im fortschreitenden Alter der Kinder rückt der Kontakt zu Gleichaltrigen ins Zentrum der Forschung. In der Interaktion mit diesen sogenannten Peers ko-konstruieren schon ein- bis zweijährige Kinder bestimmte soziale Bedeutungen wie Freundschaft und Gerechtigkeit (Viernickel, 2004). Entwicklungspsychologen wie Piaget (1973) deuten die Handlungen des Kindes (maßgeblich Spielen) immer als die eines werdenden Menschen – das Kindsein als Erwachsenwerden, das Spiel als Vorbereitung.

Seit den 1970er-Jahren wird ein ‚adult ideological viewpoint‘ (Speier, 1976) zunehmend kritisiert und heute von der Kindheitssoziologie durch einen Blick auf das Kind als kompetenten Gestalter einer eigenen, nicht auf Entwicklung fokussierenden, Kultur ergänzt (vgl. Honig, Leu & Nissen, 1996, S. 11ff.; Corsaro, 2005). Seitdem zeichnet sich eine phänomenologisch orientierte Kinderforschung ab (vgl. Strätz & Schmidt, 1982; Strätz, 1986; Lippitz & Rittelmeyer, 1989), in der kulturanthropologische Deutungsmuster des Spiels nun auch mit Konzepten von Kindheit verbunden werden. Dieser Ansatz kann auch als *peer culture*-Forschung bezeichnet werden, in der Kinder als Protagonisten einer eigenen Kultur verstanden werden (Kelle & Breidenstein, 1999; Kelle, 2005; Breidenstein, 2006; Promotionskolleg, 2006). Diese Kultur vollzieht sich jedoch nicht losgelöst von der Kultur der Erwachsenen, sondern als relationaler Prozess zwischen den Generationen, die sich durch ihre Koexistenz gleichsam selbst mit definieren (Generationing):

Indem Kinder und Erwachsene an den stattfindenden Praxen (T. B.: Generationing-Praxen) beteiligt sind, stehen sie zueinander in Beziehungen der Verbindung und Interaktion sowie der Interdependenz. Keine Kategorie kann ohne die andere existieren, und was eine jede von ihnen ist (ein Kind, ein Erwachsener oder irgendein Nicht-Kind), hängt von ihren Beziehungen untereinander ab. Veränderung der einen geht notwendig zusammen mit Veränderung der anderen. (vgl. Alanen, 2005, S. 79)

Alanen (2005) schließt damit an das Konzept der Generationen an (Mannheim, 1928), das die Teilnehmer einer Kultur ordnet und damit die Organisation der Gesellschaft mit entwirft. Kelle (2005) bezeichnet die Differenzierung von Generationen selbst als kulturelle Praxis und relativiert damit erwachsene Zuschreibungen wie z. B. *die Pubertät*. In diesem Zusammenhang werden Kinder auch deshalb zu ‚Kindern‘, weil Erwachsene sie in der Differenz zu sich selbst definieren. Kindheit sei demnach keine anthropologische Konstante (ebd., S. 92ff.).

Kindheit und Kinderspiel wurden seit den 1970er-Jahren auch von der Pädagogik neu betrachtet. Begriffe wie ‚kindgemäß‘ oder ‚kindgerecht‘ machten die Runde und wurden in der Spielpädagogik diskutiert. Das für den Unterricht relevante Spielen sollte ein Spielen des Kindes sein und kein instrumentalisiertes Ableger der Pädagogik. Dabei handelt es sich jedoch bis heute um ein *Doppeltes Spiel*, weil ohne die Betonung des Entwicklungsaspekts eine Legitimation des Spielens in Schule und Kindergarten kaum möglich scheint (vgl. Hemmerling, 2007). Weil das Spiel die Entwicklung fördert, wird es in den genannten Kontexten nicht nur toleriert, sondern explizit erzeugt, sei es im angeleiteten oder im freien Spiel. Hier, wo es didaktisch

wird, stellt sich die entscheidende Frage: Was ist das überhaupt: Kinderspiel? Und wer definiert, was Kinderspiel ist?

Diese Fragen müssen mit Blick auf das Generationing beantwortet werden, weil Erwachsene und Kinder das Spielen stets aushandeln. Eltern verbinden mit dem kindlichen Spielen schon früh ein Förderinteresse, das von Medien und Wirtschaft, insbesondere der Spielzeugindustrie, massiv unterstützt und genutzt wird, um ökonomische Gewinne zu erzielen. Ratgeber helfen Eltern dabei, die Fähigkeiten ihres Babys spielerisch zu fördern und liefern bereits didaktische Spielvorschläge und kindgerechtes Spielmaterial. In den Kindertagesstätten wird das Kinderspiel weiter kanonisiert. Einstudiertes Singen und Klatschen im Kreis, speziell eingerichtete Spielecken und ritualisierte Abläufe rahmen die Aktivitäten der Kinder.

Ab der Kindergartenzeit nimmt die Wissenschaftsdisziplin Sportpädagogik starken Einfluss auf die Inhalte und die Art und Weise des Spielens. Sie ist dafür verantwortlich, dass mit Spiel meist Bewegungsspiel gemeint ist. Ihren Ausgang nahm diese Entwicklung etwa in den frühen 1980er-Jahren. Das Kind wurde nun als selbstständiger Raumeignen bewundert und man sah gleichzeitig das Grundbedürfnis nach freier Bewegung durch zunehmend bewegungsfeindliche Lebensverhältnisse bedroht. Seither wird kindliches Spielen auch auf der Grundlage einer Defizithypothese konstruiert: „Kinder brauchen Bewegung“ (Zimmer & Cicurs, 1992) und davon gibt es immer weniger. Kindergarten und Schule sollen daher auch dazu dienen, verloren gegangene Bewegungsräume zu ersetzen. Ergebnis dieser Formel ist ein Spagat zwischen kindlichen Spielbedürfnissen und Entwicklungsförderung, zwischen freiem Spiel und Bewegungserziehung, zwischen Gegenwart und Zukunft. Bereits für den Kindergarten existieren zahlreiche Praxisanleitungen in Form von Spielideen, die Aufschluss über erwachsene Interpretationen von kindlichem Spielen geben (vgl. Zimmer, 1992). Das setzt sich in entsprechenden Veröffentlichungen für den Grundschulsport fort (vgl. Lang, 2009). Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese erwachsene und pädagogische Konstruktion kindlichen Spielens, wie sie in der einschlägigen spiel- und sportpädagogischen Literatur gezeichnet wird, stichwortartig nachzuzeichnen, um auf dieser Basis den Kontext zu verdeutlichen, mit dem Kinder in ihrer frühen Schulphase konfrontiert werden, wenn kindgemäßes Spielen in einem pädagogischen Setting inszeniert wird.³

1. Spielen ist beglückend und macht Spaß: Kinderspiel soll in pädagogischen Kontexten freudvoll sein (z. B. Petzold, 2008).
2. Spielen findet in einem Phantasierahmen statt: Auch in Erziehungskontexten werden fiktionale Welten angeboten. Die Welten der Indianer, Piraten, Ritter, Tiere oder Märchen- und Fantasy-Welten werden von Erwachsenen gerne als

³ Grundlage dafür war eine Analyse der folgenden Quellen: Zeitschrift *sportpädagogik* (ab 2000); Zeitschrift *Praxis Grundschule* (ab 2004); Zeitschrift *Grundschule* (ab 2008); Zimmer, 1992; MSW NRW, 2008; Lang, 2009; Kretschmer, Baumann, Guse, Matthiass & Steiner, 2010. Exemplarische Verweise finden sich hinter den einzelnen Punkten. Bei den Punkten 6 und 11 wurde auf einen Verweis verzichtet, weil diese Inszenierungsmomente in allen Spielangeboten des Grundschulsports zu finden sind.

- fiktionale Kontexte für Spiele ausgewählt (z. B. Lütje-Klose, 2003; Burscheidt, 2007; Howahl, 2007).
3. Spielen ist Leisten: Sinn des Spielens ist das In-Beziehungsetzen des Spielergebnisses mit der Umwelt oder mit vergangenen Leistungen (z. B. Schierholz & Dreiling, 2010).
 4. Spielen ist Bewegen: Im Sportunterricht wird Spielen in Form von Bewegungsspielen angeboten (z. B. Schnelle, 2005; Lange & Sinning, 2008).
 5. Spielen ist in sich stimmig: Spiele werden mit verständlichen Ideen und Handlungsplots verknüpft (z. B. Kretschmer et al., 2010).
 6. Spielen hat eigenweltlichen Charakter: Beim Spielen sollen die Kinder reale Sozialkonstellationen ausblenden und die Rolle von Spieler(inne)n übernehmen.
 7. Spielen ist Miteinander-Spielen: Dass Kinder gemeinsam am Spiel teilnehmen, ist ein wichtiges Anliegen Erwachsener (z. B. Keyßner, 2005; Schnieders, 2006).
 8. Spielen folgt Regeln: Jede spielerische Aktivität soll bestimmten Regelungen folgen, die von den Kindern eingehalten werden sollen (z. B. Kretschmer et al., 2010).
 9. Spielen heißt Fair-Spielen: Beim Spielen soll es keine Ungerechtigkeiten und Regelverstöße geben (z. B. Eick, 2008).
 10. Spielen ist vielfältig: Kinder sollen abwechslungsreich spielen (z. B. Finger, 2003).
 11. Spielen ist ergebnisoffen: Rollen- wie Regelspiele sind so inszeniert, dass ihr Verlauf sowie ihr Ergebnis unvorhersehbar sind.

Diese aus einschlägiger fachspezifischer Literatur gewonnenen elf Inszenierungsmomente, nach denen kindliches Spiel im schulischen Kontext in pädagogischem Interesse thematisiert wird, decken sich vielfach mit den Merkmalen, mit denen das bei den Klassikern der Spieltheorie beschrieben wird.⁴ Auffällig sind die starke Betonung des Bewegungsaspekts und das Fokussieren auf Fairness und Miteinander. Auf der einen Seite werden überwiegend bewegungsbetonte Spielformen thematisiert, auf der anderen Seite wird das Spiel mit einer sportiven Ethik unterfüttert. Zweifellos ist diese Erweiterung dem Tatbestand geschuldet, dass das Spielen im Sportunterricht langfristig auf Sportspiele vorbereiten soll; und dort wird das Bewegungsspiel mit den Aspekten Fairness und Miteinander verknüpft. Das bedeutet aber nicht, dass Kinder im selbstorganisierten Rahmen das Spielen so umsetzen wollen, wie es pädagogisch erwünscht ist. Bei näherem Hinsehen lassen sich weitere Inszenierungsmomente hinterfragen. Entspricht eine von Erwachsenen als kindgerecht

⁴ Nach Caillois (1958, S. 16f.) ist Spiel eine freie, abgetrennte, ungewisse, unproduktive, geregelte und fiktive Betätigung (vgl. auch Grupe, 1982, S. 108ff.). Anzumerken ist hier noch, dass schon in Caillois' Theorie die ‚dunklen Seiten‘ des Spiels nicht systematisch analysiert werden. So wird das Spielen schon vor seiner pädagogischen Inszenierung verkürzt dargestellt.

erachtete Tier- oder Märchenwelt tatsächlich kindlichen Vorstellungen? Oder handelt es sich nur um die größtmögliche Annäherung an Kindlichkeit, die Erwachsenen möglich ist? Sind Spielideen von Kindern wirklich schlüssig, von außen verstehbar und auf ein Miteinander-Spielen gerichtet? Es ist anzunehmen, dass es zwischen den von Kindern in eigener Regie inszenierten Spielen und dem pädagogisch geleiteten Wunsch nach kindgemäßem Spielen Bruchstellen gibt, die im pädagogischen Kontext einer schulischen Erziehung augenscheinlich werden und Generationing-Prozesse in Gang setzen: Das Spiel von Kindern wird auch zum Kinderspiel, weil Pädagog(inn)en es interpretieren und inszenieren. Eine Analyse dabei auftretender Widersprüche und Widerstände erlaubt Einblicke in die Kinder(spiel)kultur, die sich in der Interaktion mit und der Differenz zu Erwachsenen – in der generationalen Bezugnahme – manifestiert (Honig, 2009, S. 29).

3 Ethnografie des Kinderspiels

Zur Erforschung der generationalen Bezugnahme und deren Auswirkung auf die Kinder(spiel)kultur im Rahmen des Grundschulsports wurde ein ethnografisches Vorgehen gewählt. Amann und Hirschauer (1997, S. 20) erklären, dass die Ethnografie nicht selbst schon als Methode, sondern als Strategie zu verstehen ist, die sich verschiedener Methoden bedient. Was eine Forschung zu einer ethnografischen Forschung macht, darüber besteht Unklarheit. Bindel (2008, S. 88f.) fasst einschlägige Werke (v. a. Lüders, 2004) zusammen und nennt die folgenden Charakteristika: zeitliche Streckung der Datengewinnung, unmittelbarer, persönlicher Kontakt zu sozialem Geschehen, Flexibilität und nachträgliches Protokollieren. Wolcott sieht die zentralen Charakteristika eher in der Art, wie Forschung verstanden wird. Bei ihm wird der Disput zwischen einer systematisierbaren Forschungsmethode und einer "Art of Fieldwork" (Wolcott, 2005) am deutlichsten. Für ihn, der auf eine lange Forscherbiografie zurückblicken kann, ist Ethnografie „holistic, cross-cultural, comparative, authentic, real, intimate, non-judgmental, descriptive, specific, adaptive, corroborative, idiosyncratic“ (Wolcott, 2010, S. 108)⁵. Vielleicht lässt sich ethnografisches Forschen am besten durch das Anliegen beschreiben, ein Phänomen von innen bzw. aus der Innenperspektive der Akteure zu erfassen (Honer, 1993, S. 44). Der Mitvollzug der Praxen mittels teilnehmender Beobachtung steht daher im Zentrum.

Die beiden zentralen Aufgaben, die der Forscher als teilnehmender Beobachter lösen muß, bestehen [...] darin, seine Forschungsobjekte möglichst weitgehend zu verstehen, d. h. von innen kennen zu lernen und das Verstandene anderen mitzuteilen und für sie überprüfbar zu machen. (Lamnek, 1995, S. 313)

Das vierjährige Projekt, das Ausgangspunkt dieses Beitrags ist, teilt sich in zwei Phasen. Während in der ersten Phase der Fokus auf der Konfrontation der jungen Schüler(innen) mit dem Prozess ‚Spielen lernen‘ lag, so soll in der zweiten Phase vermehrt die Eingewöhnung in traditionelle Formen und Arten des Spielens betrachtet werden. Das entspricht einer sukzessiven Fokussierung im Forschungsprozess,

⁵ Die Lektüre von Wolcott (2010) empfiehlt sich als Überblick zum Thema Ethnografie. An dieser Stelle wird auf Vertiefungen verzichtet.

wie sie beispielsweise von Flick (2004, S. 207) empfohlen wird. Da die für das Forschungsprojekt ausgewählte Grundschule über eine sogenannte Elementarstufe verfügt – die Klassen 1 und 2 werden gemeinsam unterrichtet – ist diese Phaseneinteilung analog zur Konzeption der Schule. Gegenstand dieses Beitrags ist also eine zweijährige Ethnografie der Elementarstufe. Als Übergangsbereich vom Kindergartenkind zum ‚kompletten Schulkind‘ bietet die Elementarstufe das passende Feld für die Frage nach dem Spielen-Lernen.

Die Grundschule liegt in einem Großstadtvorort, der kaum strukturelle Besonderheiten aufweist, bestenfalls als Wohnort gut situierter Bürger bezeichnet werden kann. An die koordinierende Lehrerin wurde der Wunsch herangetragen, im zweiwöchigen Abstand den Sportunterricht von drei Elementarklassen zu begleiten. Die etwa 25 Schüler(innen) pro Elementarstufe haben dort insgesamt zwei Einzelstunden Sport pro Woche, die Nettounterrichtszeit pro Stunde beträgt 20 bis 30 Minuten. In Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport weist die Schule kein besonderes Profil auf. Die Sportlehrerinnen der Klasse (zum Großteil ohne Fakultas Sport) wurden darum gebeten, den Sportunterricht so zu organisieren, dass Freispielphasen beobachtbar sind. Der tatsächliche Anteil von Freispielphasen lag im Beobachtungszeitraum bei etwa 60 %, sodass sowohl unangeleitetes als auch von der Lehrerin inszeniertes Spielen beobachtbar waren. Insgesamt wurden in den zwei Jahren (2008 bis 2010) 35 Sportstunden begleitet bzw. beobachtet.

Die Forscherrolle wurde im Sinne Zinneckers als „intensives Miterleben mit Kindern“ (Zinnecker, 1996, S. 46) interpretiert. Allerdings bestand nicht der Wunsch, ein „kleinstmöglicher Erwachsener“ (ebd.) zu sein. Die eingenommene Rolle lässt sich eher als die eines fremden Besuchers in der Welt der Kinder bezeichnen, womit die Kinder selbst zu nativen Experten werden. Durch diese Rollenverteilung wurde aufzufangen versucht, dass eine Unsichtbarkeit des Forschers im Feld allein schon qua Altersunterschied nicht möglich ist (vgl. Krappmann & Oswald, 1995, S. 43). Das Projekt erklärte ich den Kindern etwa so: „Ich interessiere mich für das Spielen. Und weil Kinder so viel spielen, denke ich, dass sie sich damit gut auskennen und mir einiges darüber erklären können.“ Die Kinder nahmen diese Expertenrolle gerne an und erklärten mir in der ersten Stunde zahlreiche Spiele, die sie kennen und spielen. Dieses Interesse flachte dann schnell ab, sodass ich mich ungestört im Feld aufhalten konnte, die Spiele auf Anfrage mitspielen durfte und hin und wieder Fragen dazu stellen konnte. Beim arrangierten Unterricht nahm ich wie auch die Kinder teil, versuchte aber zu verstehen, wie man sich als Kind in solchen Arrangements verhält, und fragte auch in diesen Situationen mehrfach nach oder imitierte die Kinder. Um die körperlichen Unterschiede auszugleichen, verweilte ich beim Anstehen oder im Gespräch immer im Kniestand. So konnte ich auf Augenhöhe kommunizieren und die Perspektive der Kinder einnehmen. In Freispiel- oder Stationsphasen habe ich mal einzelne Schüler länger begleitet, mal die Gruppen gewechselt. Ich habe das eher von Jungen betriebene Fußballspielen ebenso mitgemacht wie das ausschließlich von Mädchen gespielte Pferdchenspiel. Ich bin gelaufen, habe gefangen, bin gesprungen, habe mich gestritten und wieder vertragen. Ich hatte den Eindruck, dass ich in die Kultur der Kinder teilweise integriert war.

Alle Stunden wurden nachträglich protokolliert. Dabei wurden eindrückliche oder typische Szenen möglichst dicht beschrieben (vgl. Geertz, 1983, S. 15; Emerson, Fretz & Shaw, 1995). Die Selbstbeobachtung spielte bei den Protokollen eine große Rolle. Über diese teilnehmende Beobachtung hinaus wurden längere Gespräche mit Kindern und Lehrerinnen geführt, es wurde eine Diskussionsstunde zum Thema Spiel initiiert (vgl. Bindel, in Druck), eine standardisierte Beobachtungseinheit in Form eines Tests und eine Gruppendiskussion durchgeführt (ebd.); weitere Gruppendiskussionen sind geplant. Diese Triangulation ist dem Wunsch geschuldet, mit unterschiedlichen Zugängen möglichst viel über die Kinderspielkultur in Erfahrung zu bringen. Aus den vorhandenen Daten wurden Sequenzen und Themen herausgefiltert, welche dann im Sinne der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin, 1996) in Kategorien geordnet wurden. Eine grundlegende Theorie kann bislang jedoch nicht vorgestellt werden. Die Ergebnisdarstellung in diesem Beitrag entspringt jedoch der kategorialen Organisation des Datenmaterials.

Ethnografische Strategien, so wie sie hier Anwendung finden, sind innerhalb der Pädagogik nicht mehr so exotisch, wie noch von Zinnecker vor knapp 20 Jahren angemerkt (vgl. Zinnecker, 1996). Unter dem Begriff ‚Pädagogische Ethnographie‘ oder ‚Ethnographie der Pädagogik‘ (Hünersdorf, Maeder & Müller, 2008) werden diese Verfahrensweisen explizit beschrieben und dem Kanon fachspezifischer Methoden zugeordnet (vgl. Röhner, 2003, S. 78). Mit dem Magazin ‚Ethnography and Education‘ liegt sogar eine entsprechende Fachzeitschrift vor. Die Frage, was eine pädagogische Ethnografie ausmacht, versucht Hünersdorf (2008, S. 43) zu beantworten. Sie kommt zum Ergebnis, dass im Unterschied zu soziologischen Ethnografien „eine[r] praxistheoretische[n] Wende und damit einhergehend [der] Rekonstruktion des performativen Vollzugs von Handlungen eine wachsende Bedeutung [zukommt].“ Dabei hat die pädagogische Ethnografie immer die Balance aus Distanz und Normativität auszutarieren (vgl. Bindel, 2009)⁶. Auffällig ist, dass die ethnografische Strategie vor allem im sozialpädagogischen Bereich Anwendung findet und dort mit Blick auf bestehende Prekariate. Im Lehrbuch Kindheitsforschung (Bamler, Werner & Wustmann, 2010) wird die Strategie merkwürdigerweise nicht erwähnt, die teilnehmende Beobachtung gar nur im Kontext der Entwicklungspsychologie beschrieben. Mit Blick auf die Lebenswelt von Schulkindern lassen sich vor allem die Arbeiten von Beck & Scholz (1995), Krappmann & Oswald (1995) und Breidenstein (2006) erwähnen. Der Sportunterricht ist aber jeweils ausgeklammert, zudem ist die Rolle der Forscher als weitestgehend passiv zu bezeichnen. Innerhalb der Sportpä-

⁶ Das Problem besteht auch bei dieser Studie, weil die Ansichten eines Feldforschers, der ein künstliches Fremdsein versucht, mit denen eines Sportpädagogen mit bestimmten Vorstellungen von gelingendem Sportunterricht divergieren. Auswege aus dem Dilemma bestehen in Form von Kommunikation und Offenlegung der Ergebnisse und durch ständiges Hinterfragen der Interpretationen. Für diesen Beitrag wurde versucht, den rekonstruktiven Gehalt der Empirie auch durch möglichst neutrale Wortwahl zu erhalten. Auch wenn ich Wolcott (2010) sehr ernst nehme, wenn er darauf verweist, dass Ethnografie nie wertend sein sollte, so kann ich nicht vermeiden, dass beim Lesen des Beitrags eine gewisse Haltung durchschimmert. Ethnografieren ist auch eine Suche nach Begriffen, und viele davon sind im pädagogischen Kontext in einer bestimmten Art geladen.

dagogik liegen kaum ethnografische Arbeiten im Kontext des Sportunterrichts vor. Im Feld des Grundschulsports ist lediglich eine Arbeit von Kuhn (2007) zu erwähnen, der mittels Kinderzeichnungen und Interviews Kinderwünsche von Bewegung, Spiel und Sport identifiziert. Es besteht daher die Hoffnung, mit dieser Forschungsstrategie vor allem für die Sportpädagogik Erkenntnisse zu erzielen.

4 Spielen in der Schule als Feld generationaler Relationen

Die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sind in der Schule von einer pädagogischen Differenz geprägt. Vor allem im Unterricht konstituiert diese Differenz die Interaktionen beider Gruppen. Wenn es im Folgenden also um die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen geht, dann müssen damit auch jene zwischen Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n gemeint sein. Auch wenn es im Sportunterricht Freispielphasen gibt, so finden diese immer unter den Reglements der (hier ausschließlich weiblichen) Lehrerinnen statt. Die Teilnahme am Sportunterricht ist an andere Regeln und Rituale gebunden als viele Bewegungsaktivitäten der Kinder im informellen Bereich. Zum Beispiel gibt es einen festgelegten Raum – die Sporthalle –, welche nur mit entsprechender Sportbekleidung betreten werden darf. Die Gegenstände in den Geräteräumen dürfen von den Kindern nicht ohne Erlaubnis ins Spiel gebracht werden und die Stunde beginnt und endet stets mit dem sogenannten Sitzkreis. Dieses Ritual rahmt den Kern des Sportunterrichts und trennt ihn vom pädagogisch wenig kontrollierten Raum in den Umkleidekabinen. Der Sportunterricht zählt zu den Lieblingsfächern der Kinder, weil seine Inhalte hohe Anschlussfähigkeit mit außerschulischen Aktivitäten versprechen. Da Kinder spielen können, weil sie laufen und hüpfen oder Ähnliches tun können, sind sie in der Lage, am Sportunterricht kundiger teilzuhaben als an anderen Fächern. Es scheint fast, als teilten sich Lehrerin und Schüler(innen) das Fach, als sei es ein Fach *für* Kinder, aber auch eines *von* Kindern. Weil sich Erwachsene und Kinder mit ihren je eigenen Sichtweisen auf das Spielen hier treffen und kooperieren, entsteht abseits der pädagogischen Monodirektionalität eine reziproke Bezugnahme zwischen beiden Positionen. Somit ist eine wichtige Basis für pädagogische Prozesse gelegt. Die Verstehensbemühungen scheinen jedoch – zumindest in diesem Feld – nicht zu einem gemeinsamen Verständnis von Spielen zu führen und sollen nachfolgend anhand der Begriffe Unverständnis – Missverständnis – Zugeständnis beschrieben werden. Der Blick der Erwachsenen auf die Aktivitäten und Vorstellungen der Kinder wird durch meinen eigenen Blick und den der Lehrerinnen repräsentiert (Protokolle und Gespräche). Die Sichtweise der Kinder auf Spielen und das erwachsene Arrangement des Spielens habe ich versucht durch Fragen und (später durch) Miterleben einzufangen.

4.1 Unverständnis

Viele Spiele, so wie ich sie in den Freispielstunden erlebe, erschienen mir unattraktiv oder nicht nachvollziehbar. Die Lehrerinnen empfinden das ähnlich. Doch auch so manches Lehrerinnenangebot stößt *vice versa* bei vielen Kindern auf Unverständnis. Dieses gegenseitige Nicht-Nachvollziehen-Können bezieht sich auf die Spiele ebenso wie auf die Handlung des Spielens. Um das beispielhaft zu zeigen, soll zunächst eine fiktive aber typische Freispielstunde beschrieben werden:

Nach der Ankündigung im Sitzkreis, dass die Stunde zum Freispiel genutzt werden dürfe, springen alle Kinder auf und stürmen in den Geräteraum. Zehn Jungen bauen mit vier Ständern zwei Tore auf. Mit einer Bank wird ein Drittel der Halle vom Rest abgetrennt. Fußball nur dort! Auf der übrigen Fläche entstehen mehrere Aktivitäten. Einige Kinder bewegen sich auf sogenannten Rollbrettern durch die Halle, andere breiten dicke Matten unter den Sprossenwänden aus und springen bald darauf hinunter. Es werden Bälle, Bändchen, Stäbe, Reifen etc. aus dem kleinen Raum in die große Halle gebracht und auf unterschiedliche Weise eingesetzt. Einige Mädchen binden andere Mädchen mit Springseilen fest und spielen „Pferdchen“. Sie treiben sich unter Verwendung pferdespezifischer Sprache durch die Halle, peitschen, streicheln, striegeln. Zwei Mädchen machen Handstände, ein anderes hüpf mit einem Seil. Geräte werden abgelegt, neue werden besorgt. In der Ecke baut ein Junge aus Reifen und Seilen ein sogenanntes Reifeniglu, zwei Mädchen legen daneben einen Garten aus Teppichfliesen an. Die Lehrerin greift ermahmend ein, wenn etwas zu gefährlich wird, tröstet weinende Kinder oder schlichtet Streit. Von außen betrachtet entsteht beim Freispiel ein Wimmelbild. Die unterschiedlichsten Spiele werden realisiert: Wettkampfspiele, Rauschspiele⁷, Rollenspiele (vgl. Bindel, in Druck). Die Lehrerinnen verhalten sich bei den Freispielphasen stets distanziert. Selten nur spielen sie mit – manchmal Seilhüpfen oder Bälle zuwerfen.

Das Mitspielen ist deshalb erschwert, weil die Aktivitäten bei näherem Hinsehen nicht den erwachsenen Vorstellungen von Spiel entsprechen. Das Springen von der Sprossenwand auf die Weichböden ist kein einfaches Sprungvergnügen, stets sind bei den begleiteten Gruppen Phantasieinhalte damit verknüpft. Ein Protokollbeispiel:

Die beiden Mädchen nehmen je einen Ball mit auf die Sprossenwand und nehmen ganz oben Platz. Ich tue es ihnen gleich. „Und was machen wir mit dem Ball?“, will ich wissen. „Runter werfen“, verrät eines der Mädchen. Sie tut es und springt dann hinterher. „Die Bälle sind unsere Hunde“, heißt es dann, „wir müssen auf sie aufpassen.“ Die Matte ist das Meer, in dem Haie schwimmen. Bald fliegt der erste Hund nach unten und muss gerettet werden. (Protokoll II-08-03)⁸

Auch die Rollbrettnutzer(innen) verknüpfen mit dem Rollen meist Verfolgungsszenarien und entwickeln Geschichten daraus. Das Pferdchenspiel ist eine attraktive Endlosschleife: ausreiten, ausbrechen, einfangen, anbinden, peitschen, bestrafen, dressieren. Auch die Konstruktionsspiele wie der Bau des Reifeniglus sind mit Plots verknüpft. Die meisten Spiele finden in kleinen Gruppen statt, die wie Kreativgruppen agieren. Erwachsene spielen solche Spiele nur aus Interesse an den Kindern mit und oft mit dem Bestreben, daraus eine vernünftige Geschichte zu gestalten. So lief ich anfänglich beim Pferdchenspiel stets Gefahr, die Geschichten lenken zu wollen,

⁷ Dieser Begriff wurde zuerst von Caillois (1958) als *ilinx* in die Diskussion eingeführt. Gemeint ist das spielerische Erzeugen von kurzzeitiger Irritation der körperlichen Wahrnehmung in Form von Schwingen, Schaukeln, Rutschen, Schleudern, Fallen, Rollen, Drehen etc.

⁸ Protokollsystem: Jahr der Untersuchung in der Chronologie der Forschung (hier II = Schuljahr 2009/2010); Rang der Untersuchung (hier 08 = achtes Protokoll des Schuljahres); besuchte Unterrichtsstunde (hier 03 = dritte Stunde).

sodass sie für mich Sinn machen. Warum brechen denn die Pferde immer aus? Sind die Besitzer zu streng? Warum passen sie nicht besser auf die Pferde auf? Die Kinder steigen gerne auf meine einer Erwachsenenlogik folgenden Deutungen ein, übernehmen sie sogar für eine gewisse Zeit, ohne mich werden die „unlogisch“ erscheinenden Momente jedoch nie hinterfragt.

Das Fußballspiel der Kinder ist eine der sportbezogenen Freispielaktivitäten, bei denen Erwachsene besser einsteigen können, weil sie sich an eine tradierte Spielform anlehnen. Aber auch dort wird man immer wieder mit, aus Erwachsenensicht Unverständlichem, konfrontiert, wie zum Beispiel bei der Spielvariante ‚Jeder gegen Jeden auf ein Tor‘. Ich habe mir in meinem Protokoll dazu folgende Notizen gemacht:

Mir erscheint das Spiel aus zwei Gründen unattraktiv. Erstens kann ich so nie mit jemandem zusammenspielen und zweitens: Ins Tor zu gehen ist für mich keine Belohnung. (Protokoll I-01-01)

Aus Kindersicht macht diese Fußballvariante dennoch Sinn, weil das Spiel durch die besondere Regelknappheit am Laufen gehalten wird. Wer die permanenten Streitereien bei einem klassischen kompetitiven Mannschaftsspiel in den ersten Klassen miterlebt hat, kann das nachvollziehen.

Auch wenn die meisten Aktivitäten der Kinder so aussehen, als könne man als Erwachsener daran teilnehmen, so entpuppen sie sich doch beim Miterleben als relativ fremde Praktiken, die in Widerspruch zu dem regel- und ergebnisorientierten Spielverständnis Erwachsener stehen.

Bieten die Lehrerinnen Spiele an, so soll immer die ganze Klasse einbezogen werden. Oft handelt es sich um eine Art Belohnungsvertrag: „Nach dem Freispiel spielen wir aber alle zusammen etwas.“ Dieses Spielen in der Großgruppe scheint vielen Kindern fremd und eine Überforderung für sie zu sein. Es scheint, als ob die Kinder das Zusammentreffen im Gesamtkollektiv als unsichere Situation erleben und ihr Wunsch nach einer übersichtlichen Situation gestört wird. In den Kleingruppen funktionieren die Aushandlungen, die eigenen Vorstellungen können besser eingelöst werden. In der großen Gruppe kann der Einzelne untergehen bzw. kein Gehör finden. Es treten Probleme bei der Konfrontation mit fremdbestimmten Regeln auf. So beim Spiel ‚Chinesische Mauer‘: Auf der Mittellinie der Halle steht ein Fänger, der die Linie nicht verlassen darf. Die Gruppe der Kinder läuft an dieser ‚Mauer‘ vorbei, von einem Hallenende zum anderen. Gefangene Kinder werden zu Fängern, sodass sich die Mauer weiter vergrößert. Obwohl die Kinder dieses Spiel anderen Spielen vorziehen, sich zunächst sogar darauf freuen, gibt es immer wieder Probleme. Unfairness und Regelverstöße werden zum großen Thema. Der Fänger wird bezichtigt, die Linie verlassen zu haben. Der Läufer wird beschuldigt, trotz Berührung einfach weitergelaufen zu sein. Obwohl es sich um ein Spiel in der Großgruppe handelt, bilden sich Subeinheiten – Kinder, die gemeinsam laufen und sich spektakuläre Manöver zeigen, oder Fängergruppen, die beste Freunde durchlassen. In die Streitigkeiten sind daher auch immer gleich ganze Gruppen verwickelt.

Das gemeinsame Spielen mit Kindern, die nicht zu einer selbstorganisierten Spielgruppe gehören, ist vor allem den Kindern fremd, die nicht Mitglied eines Sportvereins sind. Spiele außerhalb des Schonraums der Kleingruppe erscheinen aus Kindersicht überfordernd zu sein und werden deshalb nicht gewünscht, weil es vermehrt zu unangenehmen Erlebnissen kommt. Da man das Regelwerk zudem nur äußerst aufwändig über eine Aushandlung im Sitzkreis verändern kann, werden die ‚Lehrerinnenspiele‘ mitsamt der damit verbundenen Problematiken von den Kindern eher widerstrebend hingenommen.

Noch deutlicher wird das gegenseitige Unverständnis, wenn man das Spielverhalten fokussiert. In den Freispielphasen muss die Lehrerin regelmäßig Kinder trösten oder andere maßregeln. Das liegt zumeist daran, dass die Spiele mit großem Ernst betrieben werden. Damit ist nicht gemeint, dass die Spieler(innen) ein übersteigertes Engagement zeigen, sondern dass sie die Rolle der Spielenden nicht vollständig übernehmen und die Person, die sie außerhalb des Spiels sind, mit ins Spiel nehmen. Bei Rollenspielen, wie dem Pferdchenspiel, werden soziale Konstellationen thematisiert. Wer im sozialen Netz eine zentrale Position einnimmt, die oder der steht im Rollenspiel nicht in einer Außenseiterrolle und umgekehrt. Aber auch bei Wettkampfspielen wie dem Fußball ist das beobachtbar. Mannschaften werden so zusammengestellt, dass man möglichst mit Freunden gemeinsam spielt. Es gibt Kinder, die spielen lieber gar nicht als gegen einen guten Freund. Streitereien außerhalb des Spielfelds werden auf dem Spielfeld fortgeführt und im Gespräch mit der schlichtenden Lehrperson auch vermischt. Das in der Literatur vielfach genannte Spielmerkmal – seine Abgrenzung zum echten Leben – kann von Kindern nur schwer realisiert werden (vgl. Caillois, 1958).

Eine andere Differenz zum erwachsenen Spielverständnis ist die Vorliebe vieler Kinder für hohe Siege. Ich selbst präferiere, wie fast alle erwachsenen Spieler(innen), den Spannungsgehalt, den ein Spiel gleichstarker Teams mit sich bringt. Hier aber wird von den Kindern ein 6:0 bejubelt und später mit der Höhe des Sieges geprahlt. In der einschlägigen Literatur heißt es, dass Spiele von der Spannung leben, von Momenten der Ambivalenz (vgl. Grupe, 1982, S. 131). Das trifft für viele Spielformen der Kinder nicht zu. Vor allem die Fußballspiele, die ich miterlebt habe, sind aus meiner Sicht wenig spannend.

Aus Kindersicht sind vor allem die Moralvorstellungen, mit denen Erwachsene spielen, irritierend. Den Lehrerinnen ist es stets ein Anliegen, dass man auf seine Mitspielenden achtet und für deren Wohlergehen zuständig ist. Im Sitzkreis wird das thematisiert: „Was sollt ihr beim Ballspielen beachten?“, fragt die Lehrerin. „Dass alle den Ball kriegen“, lautet die richtige Antwort. Aber warum soll ich jemandem den Ball geben, den ich nicht mag? Und warum sollte ich beim Fußball nicht alles allein machen, wenn dann die Wahrscheinlichkeit eines Torerfolgs am größten ist? Eine Vorgabe pädagogischen Spielens besteht in der Achtsamkeit für andere. Für viele Kinder gehören moralische Vorgaben nicht zu ihrem Spielverständnis.

Das geteilte Unverständnis in Bezug auf das Spielen der anderen Generation verweist auf eine Grundfrage: Was bedeutet Spielen? Unverständnis äußert sich bei den Lehrerinnen durch erstauntes Zuschauen und bei mir durch mühevollen Versuche

mitzuspielen und die Gewissheit, dass ich so selbst nicht spielen möchte. Unverständnis ist realisiertes Fremdsein, weil durch den scheiternden Verstehensprozess das Andere erst als Fremdes erlebt wird. Daneben gibt es eine weitere Form der Bezugnahme, das Missverständnis als nicht realisiertes Fremdsein.

4.2 Missverständnis

Das Rollbrett ist ein großes Thema in der Elementarstufe. Es handelt sich dabei um massive Holzbretter mit frei beweglichen Rollen. Die Fläche ist gerade so groß, dass man sich darauf setzen kann. Manche der Bretter haben ein Loch, sodass man ein Seil anbinden und das Brett ziehen kann. In der Freispielphase ist das Rollbrett sehr beliebt. Kinder fahren auf dem Bauch und im Sitzen. Bei meinem ersten ‚Rollbrett-ausflug‘ wurde ich mehrfach von Kindern ermahnt. Ich dürfe nicht darauf knien und auch nicht mit den Händen das Brett umschließen. Wie bereits erwähnt, entstehen kleine Episoden. Zwei Jungs fahren rasant durch die Halle und geben an, sie seien Rowdys. Nur knapp fahren sie an den Reifeniglus vorbei. Ein anderer Junge trägt ein grünes Parteiband – ein Polizist. Er nähert sich anderen Rollbrettfahrern und will sie festnehmen. Wieder andere Kinder spielen Zug indem sie die Bretter aneinanderbinden. Ein paar Mädchen setzen sich nur auf die Bretter und unterhalten sich. Sie nennen es Kaffeekränzchen. Werden sie gestört, so wechseln sie ihren Aufenthaltsort. Um das Rollbrett im Freispiel überhaupt nutzen zu dürfen, benötigen die Kinder einen sogenannten Rollbrettführerschein. Die Einhaltung dieser Regel wird nicht konsequent verfolgt, dennoch gibt es hin und wieder Übungsstunden:

Rollbrettführerschein ist das Thema. Die Kinder sind nur mäßig begeistert, aber sofort in einem bestimmten Modus. Sie sind eingespielt, wirken aber träge. Ich versuche herauszufinden, warum man einen Rollbrettführerschein braucht und wie dieser aussieht. Erst nach mehrfachem Fragen bei den Kindern erfahre ich, dass es tatsächlich einen greifbaren Schein gibt. Und anscheinend darf man beim Freispiel nur Rollbrett fahren, wenn man im Besitz eines solchen ist. Jenny (die Lehrerin) hat schon zu Beginn der Stunde mit Pylonen die Stationen markiert. Die Kinder teilen sich nun in Paare auf. Jeder Zweitklässler nimmt sein Patenkind aus der ersten Klasse in Obhut und weist es in die Fertigkeiten ein, die man zum sachgerechten Gebrauch des Rollbretts benötigt. Eine Station beinhaltet einen Slomparcours, die zweite ist eine Bremsstation (mit Anlauf anfahren dann mit nach hinten ausgestrecktem Bein abbremsen), bei einer dritten Station soll man im Kreis fahren und einen Ball mitführen. Die Kinder gehen an die Stationen, und die älteren bringen den jüngeren Kindern tatsächlich Techniken bei. „Guck, so...“ (Protokoll I-02-02)

Das Thema ‚Rollbrettführerschein‘ steht für ein klassisches Missverständnis. Es wurde konzipiert, um eine Sicherheitsschulung auf spielerische Art durchzuführen. In Wirklichkeit ist zwar eine Einweisung notwendig (so wie zum Beispiel beim Zugriff auf die Materialien im Geräteraum), nicht aber ein Führerschein. Kern des Missverständnisses ist die Annahme der Lehrkräfte, dass die Bewegung mittels Rollbrett isoliert von fiktiven Spielthemen wenig freudvoll und die Führerscheinsituation eine willkommene Fiktion ist. Stets wirken diese Rollbrettstunden aber gelangweilt. Die Schüler(innen) legen ihre Rollen als Polizisten, Zugreisende und Rowdys ab und

drängeln sich lustlos an den attraktivsten Stationen. Das Beispiel zeigt zudem die Vorliebe der Lehrerinnen zur Systematisierung des Spielens. Spielorte werden kreiert und Spielformen vorgegeben. Räume bekommen Struktur und das Spielen eine Form. Die Kinder werden zu Rollbrettfahrer(inne)n oder in anderen Beispielen zu Werfer(inne)n oder Läufer(inne)n. Gerade wenn es sich nicht um ein Wettkampfspiel handelt, scheint diese Reduzierung für Kinder nicht attraktiv. Die Liebe zum Rollbrett wird von den Lehrerinnen missverstanden und demnach in der notwendigen Sicherheitsschulung wenig kindgerecht umgesetzt. Missverständnisse solcher Art finden sich auch bei anderen Bewegungsformen, vor allem, wenn sie in Form von Stationsbetrieben realisiert sind.

Auch Kinder scheinen die Spiele der Erwachsenen misszuverstehen. Während sie selbst Spiele meist mit wenig Regelaufwand inszenieren, sind Spielregeln fester Bestandteil der Lehrerinnenangebote und das „Spielen in und mit Regelstrukturen“ Inhalt der Lehrpläne (vgl. MSW NRW, 2008, S. 129). Viele Kinder überbewerten die Bedeutsamkeit von Regeln, wenn sie in das von Lehrerinnen angebotene Spiel einsteigen. Sie verstehen Regeln als elementare Gesetzmäßigkeiten, deren Verstoß zum sofortigen Spielabbruch führen sollte. Das geht so weit, dass die Spielregel selbst zum Spiel wird. Schiedsrichter ist eine beliebte Aufgabe. Fast jedes der begleiteten Kinder spielt gerne den Aufpasser, weist die Lehrerin auf Verstöße hin und möchte Verstöße anderer Kinder ahnden. Einen Regelverstoß zu übergehen, um damit den Spielfluss zu erhalten, kommt kaum in Frage. Dieses Missverständnis ist ähnlich gelagert wie das zuvor aus Erwachsenensicht beschriebene. Die Kinder, so meine Erklärung, isolieren das strukturelle Moment und machen es zur zentralen Spielidee. Dabei erkennen sie nicht, dass diese Struktur eine notwendige Bedingung für das gemeinsame Eintreten in die Welt des Spiels ist. Sie rahmt die Fiktion, der wir uns hingeben. Dieser Zusammenhang ist Kindern noch nicht klar. Kinder zentrieren das ganze Drumherum der präsentierten Spiele, weil auch die Lehrerinnen bei der Erläuterung großen Wert darauf legen. Das wird auch beim Aufbau deutlich, den manche Spiele erfordern. Noch streiten sich die Kinder um die Mithilfe. Das wird sich im Entwicklungsverlauf ändern.

4.3 Zugeständnis

Die dritte Art der gegenseitigen Bezugnahme ist das Zugeständnis. Lehrerin und Schüler(innen) bewegen sich aufeinander zu und scheinen sich zu signalisieren, dass sie an den fremden Spielen interessiert sind. Im Schulsportalltag der untersuchten Grundschule lässt sich eine Reihe solcher Zugeständnisse beobachten.

Das größte Zugeständnis von Lehrerinnenseite ist die Berücksichtigung von Freispielphasen, was unter dem Label ‚kindgemäß‘ gerechtfertigt wird. Den Kindern wird signalisiert: Wir nehmen euer Spielen ernst. Es ist Teil des Unterrichts.

Weitere Zugeständnisse sind in der demokratischen Konfliktregelung zu sehen, die im Sitzkreis gelebt wird. Oft dürfen die Kinder Spiele vorschlagen, über die dann abgestimmt wird. Das führt allerdings dazu, dass einige exotische Spielideen nie umgesetzt werden und immer die gleichen Spiele bei der Abstimmung gewinnen. Die Kinder haben in der hektischen Abstimmungssituation nämlich keine Zeit, den

Wert der weniger konventionellen Spielideen zu erläutern; zudem scheinen sich viele Kinder nicht ad hoc auf Fremdvorschläge einzulassen. Weitere Zugeständnisse sind im Angebot möglichst kindgerechter Spiele zu sehen. Das ist immer dann der Fall, wenn mit der Bewegungshandlung Geschichten verknüpft werden. Meistens spielen Tiere – vor allem große Dschungeltiere mit ausreichender Projektionsfläche (der starke Löwe, der lustige Affe etc.) – dabei eine große Rolle.

Zugeständnisse von Kinderseite sind vor allem darin zu sehen, dass sie sich auf die angebotenen Spiele einlassen. Viele Kinder sind interessiert an Spielangeboten der Erwachsenen und wehren sich nicht gegen das Fremde. Es gibt Ausnahmen: Das Thema Fußball lässt sich nur schlecht realisieren. Einige Schüler (nicht nur Mädchen) schmollen auf der Bank, wenn das Vorhaben, gemeinsam Fußball zu spielen, verkündet wird, andere weinen gar. Diese Kinder haben noch nicht akzeptiert, dass Spielen etwas ist, was sie von Erwachsenen in den nächsten Jahren lernen sollen. Zu solchen Zugeständnissen sind diese Kinder nicht bereit.

5 Weiterführende Diskussion der Ergebnisse

In allen Kulturen kommt dem Spiel eine hohe Bedeutsamkeit zu. In einzigartiger Weise ist dieses Phänomen Bestandteil unseres Lebens. Kinder spielen, Jugendliche spielen, Erwachsene spielen – jede Phase im Lebenslauf hat ihre Spiele, die sich von denen anderer Phasen unterscheiden. Über Interpretationen der typischen Spielpraktiken werden Rückschlüsse auf die Einstellungen zum Leben und Positionierungen innerhalb der Gesellschaft deutlich. Aus Sicht der Erwachsenen, die einen solchen Diskurs auch medial oder wissenschaftlich führen, werden Jugendliche zu ‚Jugendlichen‘, weil sie in virtuellen Welten Kriege führen, weil sie mit Waffen über Bildschirme hetzen, weil sie slacken, skaten oder biken. Sie sind gefährlich, mutig, bewundernswert oder Mitleid erregend. Kinder werden zu ‚Kindern‘, weil sie mit Puppen spielen, mit Autos oder Bällen, weil sie sich in besonderer Weise in die Handlung vertiefen und irgendwie ganz natürlich springen, laufen und hüpfen. Kinder sind toll, kreativ, wild und unverdorben. Sie sind eine schätzenswerte Generation, weil ihr Wort kein Gewicht hat. Generationing (Alanen, 2005) vollzieht sich auch anhand des Phänomens Spielen. Dabei kann der erwachsene Blick auf die Spiele der anderen Generation stets eine Interpretation, die bestenfalls auf der Erinnerung an das eigene Jungsein basiert, darstellen. Die Ergebnisse der ethnografischen Studie zeigen exemplarisch, wie sich die Generationen beim Spielen durch gegenseitige Verstehensbemühungen auszeichnen, und dass Teile einer Fremdheit aber bestehen bleiben. Die spielerischen Beziehungen zwischen den jungen Grundschüler(inne)n und deren Lehrerinnen lassen sich im erforschten Feld zu einem Großteil als Unverständnis und Missverständnis beschreiben. Anhand der ethnografischen Einblicke lässt sich die erwachsene Sicht auf das Spielen der Kinder bereichern. Wenn Kinder spielen, ist das nicht unbedingt schön und freudvoll, sondern auch unfair, verletzend und gefährlich. Die Handlungen weisen aus Erwachsenenensicht vielfach keine schlüssigen Ideen und Handlungsstränge auf, sie sind wenig geregelt und auch nicht immer bewegt. Nicht alle Kinder hüpfen und springen. Sie bauen Reifeniglus und machen Kaffeekränzchen. Sie spielen zu fünft besser als mit 25 anderen und was

das Wichtigste ist: Sie sind dabei immer auch sie selbst und noch kaum in der Lage, die Rolle einer/eines neutralen Spielerin/Spielers einzunehmen.

Spiel ist die Hauptaktivität der Kinder und damit eine Form der Auseinandersetzung mit der ihnen begegnenden Realität. An diesem Punkt sind Schuldidaktiker(innen) gefordert, sie bei der Auseinandersetzung mit dieser Realität zu unterstützen. Für den Schulsport der Grundschule stellt sich die Frage: Was bedeutet die Trias „Bewegung, Spiel und Sport“ im Gegensatz zu „Bewegung und Sport“. Dem Spiel wohnt etwas inne, das nicht vollständig in den Sport einordenbar ist. Die Spielinhalte lassen sich nicht einsinnig in Sportarten transformieren. Die Eigenart kindlicher Spiele vom Reifeniglubau bis zum Pferdchenspiel tragen einen besonderen Wert, der bisher im Freispiel isoliert im Verlaufe der Grundschulzeit ausläuft. Die Frage ist: Was machen wir damit in der Schule? Was machen wir im Sportunterricht mit den Spielen, die sich nicht zum traditionellen Sport entwickeln lassen? Lassen wir die Kinder in Ruhe, weil es doch schon genug Interventionen von Seiten der Erwachsenen gibt oder lässt sich das kreative Potenzial nutzen, ohne es pädagogisch zu zerstören?

Eine Möglichkeit besteht darin, die Spiele der Kinder mitzuspielen und sich auf deren Realitäten ernsthaft einzulassen. Jedoch: Sobald Erwachsene mitspielen, verändern sich die Spiele. Beim Spielen ist die Grenze zwischen den Generationen nicht fixiert. Gemeinsam spielen heißt nicht, den Kindern zu zeigen, wie man spielt. Klatschen, Tanzen, Singen, Möhrenziehen und die Chinesische Mauer wirken oft wie mäßig gelungene Konstruktionspläne für einen Nachbau kindlichen Spielens und diese sollten das Spielen in der Grundschule nicht dominieren. Denn sonst laufen Pädagog(inn)en Gefahr, das Spielen der Kinder in der Grundschule neu zu definieren. Damit verschiebt sich aber die Bedeutung des Phänomens beim Kind. Neben die Hauptbeschäftigung des Kindes, die Erwachsene in Ermangelung eines besseren Begriffs als Spielen bezeichnen, tritt eine neue spielähnliche Beschäftigungsform, die mehr dem entspricht, was Erwachsene unter Spielen verstehen. Die Hilflosigkeit, die sich bei einer solchen Neudefinition ergeben kann, lässt sich an einer Anekdote aus der ethnografischen Studie anschaulich machen: Weil die Kinder innerhalb des Sportunterrichts beim Freispiel auch bewegungslosen Tätigkeiten nachgehen (siehe Reifeniglu), wurde ein dritter Begriff von den Sportlehrerinnen eingeführt – das Freiturnen. Es gibt nun also normalen Sportunterricht, Freispiel und Freiturnen. Bei Letzterem gibt es zwar keine Anleitung, die Kinder sollen aber etwas üben, was sie noch nicht so gut können. Das kann der Umgang mit dem Ball ebenso sein wie die Rolle vorwärts. Diese Probleme bei der pädagogischen Inszenierung von Sport und Spiel lassen sich anhand der Interviews gut verdeutlichen. Fragt man die Kinder nach ihren Lieblingsspielen, so antworten viele mit „Playmobil“, „Schleichtiere“, „Barbie“ oder „Puzzle“⁹ und verweisen damit auf von Erwachsenen zum Spielen produzierte Gegenstände. Sie haben längst akzeptiert, dass auch Erwachsene definieren, was kindliches Spielen bedeutet; auch deshalb, weil sie sich zu Recht keine Gedanken darüber machen. Spiel ist für das Kind alles außer Zähneputzen, ins Bett gehen und essen. Und seit Neuestem wird sogar in der Schule gespielt.

⁹ Aus einer Gruppendiskussion.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In K. Amann & S. Hirschauer (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65-82). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Beck, G. & Scholz, G. (1995). *Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule*. Reinbek: Rowohlt.
- Bietz, J. & Böcker, P. (2008). Spielen und Spiele spielen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 108-136). Hohengehren: Schneider.
- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen*. Hamburg: Czwalina.
- Bindel, T. (2009). Ethnographie als Forschungsstrategie – Chancen und Schwierigkeiten. In E. Balz (Hrsg.), *Forum Sportpädagogik, Band 1* (S. 117-128). Aachen: Shaker.
- Bindel, T. (i. Dr.). Mit Kindern spielen lernen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Anregungen und Beispiele (Band 2)*. Schorndorf: Hofmann.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Burscheidt, M. (2007). Koordination & Co. Im Zoo. *sportpädagogik*, 31 (1), 13-23.
- Christiani, R. & Metzger, K. (Hrsg.). (2008). *Taschenlexikon Grundschulpraxis*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Caillois, R. (1958). *Die Spiele und die Menschen*. Stuttgart: Curt E. Schwab.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Eick, H. (2008). Wir spielen fair! *sportpädagogik*, 32 (1), 10-13.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Finger, K. (2003). Spielend mehr Bewegung in die Schule. *sportpädagogik*, 27 (2), 13-17.
- Fleer, M. (2009). A Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. In I. Pramling-Samuelsson, & M. Fleer (Eds.), *Play and Learning in Early Childhood Settings* (pp. 1-18). Ohne Ortsangabe: Springer.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Groos, K. (1899). *Die Spiele der Menschen*. Jena: Verlag Gustav Fischer.
- Grube, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Hemmerling, A. (2007). *Der Kindergarten als Bildungsinstitution*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Honer, A. (1993). *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: DUV.
- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 25-51). Weinheim, München. Juventa.

- Honig, M.-S., Leu, H. R. & Nissen, U. (1996). Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In M.-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit* (S. 9-30). Weinheim, München: Juventa.
- Howahl, S. (2007). Um zwölfte tanzt die Geisterrunde. *sportpädagogik*, 31 (4), 12-16.
- Hünersdorf, B. (2008). Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 29-48). Weinheim, München: Juventa.
- Hünersdorf, B., Maeder, C. & Müller, B. (Hrsg.). (2008). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Huizinga, J. (1939). *Homo Ludens*. Köln: Pantheon.
- Kelle, H. (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 83-108). Opladen: VS Verlag.
- Kelle, H. & Breidenstein, G. (1999). Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Keyßner, J. (2005). Fangen, Haschen, Erwischen. Laufspiele erproben und verbessern. *sportpädagogik*, 29 (3), 12-14.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Kretschmer, J., Baumann, R., Guse, U., Matthiass, R. & Steiner, U. (2010). *Sport in der Primarstufe. Handreichung für die Bewegungsfelder Spiel, Wasser, Musik und Gelände*. Schorndorf: Hofmann.
- Kuhn, P. (2007). *Was Kinder bewegt*. Münster: LIT.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken* (3. korr. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lang, H. (2009). *Spielen – Spiele – Spiel*. Schorndorf: Hofmann.
- Lange, H. & Sinning, S. (2008). Bewegungsspiele und Kleine Spiele – Spiele verstehen, systematisieren und erfinderisch spielen können. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 340-358). Balingen: spitta.
- Liegle, L. (2003). Anthropologische Pädagogik der frühen Kindheit: Ausdrucksformen des Kinderlebens und Prozesse der Selbstbildung. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegle (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 18-25). Weinheim: Beltz.
- Lippitz, W. & Rittelmeyer C. (Hrsg.). (1989). *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, C. (2004). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 384-401). Reinbek: Rowohlt.
- Lütje-Klose, B. (2003). Zottel spielt mit. *sportpädagogik*, 27 (1), 8-11.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 157-185, 309-330.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (MSW NRW). (Hrsg.). (2008). *Richtlinien und Lehrpläne*. Frechen: Ritterbach.
- Petzold, R. (2008). Familiensportfest. *Praxis Grundschule*, (1), 13-19.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Promotionskolleg „Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung“. (Hrsg.). (2006). *Kinderwelten und institutionelle Arrangements*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Röhner, C. (2003). *Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schierholz, H. & Dreiling, N. (2010). "Immer am Becher bleiben!" *sportpädagogik*, 34 (6), 6-7.
- Schnelle, D. (Hrsg.). (2005). *Alte Spiele – Neu erfunden. Bewegungsspiele für Klein und Groß*. Wiebelsheim: Limpert.
- Schnieders, K. (2006). Ballspiele für alle. *Praxis Grundschule*, (2), 36-42.
- Speier, M. (1976). The adult ideological viewpoint in studies of childhood. In A. Skolnick (Ed.), *Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society* (pp. 168-186). Boston, Toronto: Little Brown and Co.
- Strätz, R. (1986). *Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder*. Köln: Kohlhammer.
- Strätz, R. & Schmidt, E. A. F. (1982). *Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen von Kindergartenkindern*. Köln: Kohlhammer.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sutton-Smith, B. (1983). Die Idealisierung des Spiels. In O. Grupe, H. Gabler & U. Göhner, *Spiel – Spiele – Spielen* (S. 60-75). Schorndorf: Hofmann.
- Viernickel, S. (2004). Kleinkinder konstruieren soziale Bedeutungen. In L. Fried & G. Büttner (Hrsg.), *Weltwissen von Kindern* (S. 35-54). Weinheim, München: Juventa.
- Wolcott, H. F. (2005). *The Art of Fieldwork*. Walnut Creek, Lanham, New York, Toronto, Oxford: Rowman & Littlefield.
- Wolcott, H. F. (2010). *Ethnography Lessons. A Primer*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Zimmer, R. (1992). *Sport & Spiel im Kindergarten*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. & Cicurs, H. (Red.). (1992). *Kinder brauchen Bewegung. Brauchen Kinder Sport?* Aachen: Meyer & Meyer.
- Zinnecker, J. (1996). Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In T. Bartmann & H. Ulonska (Hrsg.), *Kinder in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.