

Marcel Klaas  
Alexandra Flügel  
Rebecca Hoffmann  
Bernadette Bernasconi (Hrsg.)  
Kinderkultur(en)



LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG  
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL  
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA  
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



VS VERLAG

Marcel Klaas · Alexandra Flügel · Rebecca Hoffmann  
Bernadette Bernasconi (Hrsg.)

Kinderkultur(en)

Marcel Klaas  
Alexandra Flügel  
Rebecca Hoffmann  
Bernadette Bernasconi (Hrsg.)

# Kinderkultur(en)



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

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Katrin Emmerich

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.  
Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg  
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier  
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16468-7

# Inhaltsverzeichnis

*Marcel Klaas, Alexandra Flügel,  
Rebecca Hoffmann, Bernadette Bernasconi*  
Kinderkultur *oder* der Versuch einer Annäherung ..... 9

*Gisela Wegener-Spöhring*  
Kinderkultur – Spielkultur: Beobachtung und Interpretation von  
sommerlichen Spielszenen im Schwimmbad..... 27

## *Spiel*

*Gisela Wegener-Spöhring*  
Spiel ist die Freiheit der Kinder. Soziales Lernen im Spiel ..... 37

*Johannes Bilstein*  
Das Glück im Spiel: Überfluss, Hoffnung und Kontingenz..... 55

*Barbara Rendtorff*  
Was Kinder spielen, wenn sie spielen – geschlechtstypische Aspekte im  
kindlichen Spiel ..... 71

*Gerd Schäfer*  
Gedanken-Spiele. Über Kultur der Kinder in der frühen Kindheit ..... 85

*Gisela Wegener-Spöhring*  
„GHOUL S’N GHOSTS“ – Spielstrukturen in Videospiele ..... 103

*Benedikta Neuenhausen*  
L2P. Spielstrukturen in *World of Warcraft* ..... 115

### **Bildung**

*Gisela Wegener-Spöhring*

„Die Menschen stärken und die Sachen klären“ – Bildung in der  
Grundschule heute ..... 131

*Rainer Peek (†)*

„Dem Einzelnen gerecht werden“ – Zur aktuellen Diskussion um  
Standards, Standardüberprüfung, Unterrichtsentwicklung und  
Individualisierung in der Grundschule..... 149

*Rebecca Hoffmann*

I Watch You And the Way You Move –  
Wilhelm Meister und das pädagogische Experiment ..... 169

### **Grundschule**

*Gisela Wegener-Spöhring*

Aufmüpfigkeit und Freude unerwünscht –  
Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht ..... 183

*Marcel Klaas*

Das große Hin und Her. Zur Vereinbarkeit von individueller Förderung  
und Standardisierung in der Grundschule ..... 205

*Alexandra Flügel*

Kind- oder Wissenschaftsorientierung? – Ein Gegensatz? ..... 231

### **Freizeit/Reise**

*Gisela Wegener-Spöhring*

Wünsche und Träume auf Reisen – Über die Schwierigkeit der  
Erziehungswissenschaft mit dem Tourismus ..... 261

*Bernadette Bernasconi*

„Nicht denken. Also nicht so viel denken über ...“ –  
Wie Grundschulkindern Urlaub erleben ..... 277

*Elke Kleinau*

„Man könnte vergessen, daß man nicht in England ist.“ –  
Reise einer deutschen Erzieherin durch das Britische Empire..... 293

*Wolfgang Nahrstedt*

Von der Freizeitpädagogik über Kinder-Kultur(en) zur Wellnessbildung.  
Wege zu einem langen sinnerfüllten Leben ..... 311

*Heidi Helmhold*

Invasoren-Outfit, am Beispiel von Kappe und Wischlappen ..... 321

# Kinderkultur *oder* der Versuch einer Annäherung

Marcel Klaas, Alexandra Flügel,  
Rebecca Hoffmann, Bernadette Bernasconi

„Da rinnt der Schule lange Angst und Zeit  
mit Warten hin, mit lauter dumpfen Dingen.  
O Einsamkeit, o schweres Zeitverbringen ...  
Und dann hinaus: die Straßen sprühn und klingen  
und auf den Plätzen die Fontänen springen  
und in den Gärten wird die Welt so weit -.  
Und durch das alles gehen im kleinen Kleid,  
ganz anders als die andern gehen und gingen -:  
O wunderliche Zeit, o Zeitverbringen,  
o Einsamkeit. [...]“

*Rainer Maria Rilke: Kindheit*

## 1 Kindheit

Wie im Alltag über Kindheit gesprochen wird, ist eng verknüpft mit Bildern aus der eigenen Kindheit bzw. der eigenen biographischen Kindheitsinterpretation. In den 1980er Jahren dominierten in der Debatte um Kindheit Begriffe wie „Verlustkindheit“, „Fernsehkindheit“, „Einzelkindheit“ oder „Verinselung“, und auch der wissenschaftliche Diskurs setzte sich mit diesen Topoi auseinander. Vornehmlich wurde Kindheit „aus einer kulturkritischen oder kulturpessimistischen Perspektive“ (Heinzel 2002, 11) betrachtet. Als Ideal wird allerdings immer noch Kindheit, als die „schöne Kindheit“ postuliert, und rückblickend als Norm kollektiver Erzählungen angesehen. Dabei wird gleichwohl über die Kindheit der nachfolgenden Generationen oftmals aus eben dieser kulturkritischen und -pessimistischen Perspektive verhandelt. Dieses Phänomen deutet Heinzel als „kollektive biographische Selbstverständigung und die Erfahrung sozialer Zugehörigkeit durch Abgrenzung von (moderner) Kinderkultur“ (Heinzel 2005, 39). Die eigene, glückliche, zufriedene und erfüllte Kindheit wird hierbei nicht in Frage gestellt, sondern als Schablone für die Betrachtung aktueller Kindheit herangezogen und somit zur Norm erklärt. Ebenso wie der Topos der „schönen Kindheit“ ist die postmoderne Bastelbiografie, in der auch Kinder als –

aufgrund von Bedürfnissen und später aufgrund von Interessen – Wählende angesehen werden, als ein normatives Kindheitsmuster anzusehen. Zinnecker hat für den Prozess den Begriff der „Selbstsozialisation“ zur Diskussion gestellt. Eine Sozialisationsvorstellung vom Kind, das sich selbst aus Wahlmöglichkeiten „frei“ erschaffe, sei aber eine Modellvorstellung der Postmoderne und nicht notwendigerweise eine Beschreibung von Wirklichkeit, so Preuss-Lausitz (vgl. 2003, 16).

Die wissenschaftliche Betrachtung von Kindheit hat sich in den letzten 20 Jahren grundlegend gewandelt. Die Abwendung von einem Kindheitsverständnis als Vorbereitungsraum erfolgte aufgrund zunehmender Kritik an dem Konzept, Kinder reduziert durch den Fokus auf Entwicklungs- und Sozialisationsfragen zu betrachten. Die Topoi Entwicklungs-kindheit und Erziehungs-kindheit sind zunehmend abgelöst worden von Konzepten, „die Kinder als gesellschaftliche Gruppe betrachten und die Institutionalisierung der Kindheit analysieren“ (Kelle 2009, 465). Schlagworte wie „aus der Perspektive der Kinder“, „Kinder als Akteure“ etc. haben über einen langen Zeitraum die Debatten geprägt und den Fokus auf die Konstruktionstätigkeit der Kinder gelenkt. Jedoch verweist Honig auf die damit einhergehende Problemlage: „Eine kindheitswissenschaftliche Perspektive, die allein Kindheit fokussiert und die Eigenständigkeit von Kindern betonte, stünde demgegenüber stärker in der Gefahr, an der Romantisierung und Mythologisierung der ‚Kindheit‘ mitzuwirken“ (zit. n. Kelle 2009, 466). Vielmehr müsse, so Honig weiter, Kindheit im Fokus generativer Differenz diskutiert und reflektiert werden. – Wie also wird die generative Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen gesellschaftlich organisiert, welche Formen des *doing*<sup>1</sup> sind anzutreffen, an denen die Kinder ebenso beteiligt sind? „Es geht nicht um eine Wesensbestimmung des Kindes, sondern um eine Analyse der Soziogenese von Kindheit. An ihr wirken Kinder aktiv mit“ (Honig 1999a, 50).

Wie Kindheit konstruiert bzw. gefasst wird, lässt sich historisch wie aktuell durch die Analyse von wissenschaftlichen Diskursen<sup>2</sup>, Angeboten an Erwachsene (Erziehungsratgeber, Fachliteratur) sowie durch die Analyse kultureller Produkte für Kinder (z.B. Kinderbücher, Fernsehsendungen, Kindermöbel etc.) und sozialer Praktiken (z.B. Schulsysteme, Freizeitangebote) herausarbeiten (vgl. Rosenberger 2005, 22). Dies bedeutet gleichwohl, Kindheit „im Spiegel ihrer

---

1 Die Kategorie des „doing“ ist ebenso in der Geschlechterforschung anzutreffen und wird dort als „doing gender“-Ansatz beschrieben. Mit der Begrifflichkeit des „doing“ wird der Konstruktionsgedanke hervorgehoben und eine Wesensbeschreibung negiert. An diesem Prozess sind durchaus mehrere Interaktionspartner beteiligt.

2 Hierbei ist jedoch zu kritisieren, dass eine Theorie der Kindheit weitgehend an westlich demokratisch-kapitalistischen Industriegesellschaften orientiert ist. „Kindheit in anderen Weltregionen ist dagegen weder in historischer noch gegenwartsbezogener Orientierung für die Theoriekonstruktion wichtig geworden“ (Lenhart 2006, 201).

kulturellen Repräsentationen und nicht als soziale Tatsache“ (Kelle 2009, 464) zu betrachten. Im Kontext der Kindheitsforschung sind diverse – selbstredend – heterogene Zugänge zur Bearbeitung von Kindheit festzumachen. Um diese einer Systematisierung zu unterziehen, markiert Helga Kelle in Anlehnung an Honig, Leu und Nissen (1996) vier Perspektiven: So wird Kindheit erstens als Lebenslage und soziale Strukturkategorie verstanden und zweitens als Lebensphase betrachtet. Kindheit als Lebensweise zu untersuchen, stellt die dritte Variante dar. Viertens wird Kindheit als Diskurs in den Blick genommen (vgl. Kelle 2005, 145f. oder auch Kelle 2009, 466ff.). Diese Strukturierung begegnet nicht nur der disparaten Fülle an Fassungen des Kindheitsbegriffes und Ansätzen im Rahmen der Kindheitsforschung, sondern schafft gleichsam Transparenz hinsichtlich der grundagentheoretischen Verortung.

Aktuell gibt es dem Anschein nach einen Konsens darüber, das generationale Verhältnis in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken und so die Fragen nach und um Kindheit zu erörtern. Die Bedeutsamkeit, das generationale Verhältnis als ein „politisches, kulturelles und strukturelles“ Arrangement zu begreifen, wird von Bühler-Niederberger und Sünder hervorgehoben (vgl. 2006, 40). Dennoch bleibt, auch angesichts der Diskussion um das generative Verhältnis, die Reflexion darüber notwendig, welche Bilder „von der Wirklichkeit heutigen Kinderlebens“ (Kelle 2009, 464) erzeugt werden bzw. wie Kindheitsforschung diese Bilder über Kindheit erzeugt. Die Wirklichkeit heutigen Kinderlebens wird dabei durchaus unter den Begriff der Kinderkultur gefasst.

## 2 Kinderkultur(en)

Obwohl die diskursive theoretische Verortung des Begriffs Kindheit weit fortgeschritten ist, trifft dies auf den Begriff der Kinderkultur ganz und gar nicht zu. Der Begriff wurde zwar bereits 1989 in Lenzen *Pädagogische Grundbegriffe* aufgenommen, doch scheint er im Hinblick auf theoretisch elaborierte und empirisch fundierte Arbeiten vernachlässigt. Der Begriff an sich verleitet zu vielfältigen Interpretationen, und die unterschiedlichen Zugriffsweisen auf ihn lassen Honigs Beschreibung des Begriffs als „schillernd“ besonders zutreffend erscheinen (Honig 1999b, 133).

Kinderkultur wird in der Literatur unterschieden als eine Kultur für Kinder und eine Kultur der Kinder (vgl. Lenzen 1989, 824ff.). Krappmann betont, die Kultur der Kinder sei eine Kultur, die Kinder sich selbsttätig erschaffen – mitsamt der Probleme, Freundschaften oder Rituale (vgl. 1993, 365). Der Hinweis auf die soziale Praxis findet sich ebenso in der Betrachtung Honigs. Die soziale Welt der Kinder ist hier „eine Welt symbolisch vermittelten Sinns, eines

Eigen-Sinns“ (Honig 1999b, 132), die sich von den Zuschreibungen und Deutungen der Erwachsenen klar abhebt. Er verweist dabei auf den innovativen Impuls der deutschen Kindheitsforschung der 80er Jahre, die ihren Fokus auf „die Kindheit als Lebenswelt und [auf, d.V.] die Fähigkeit von Kindern, sie als Kultur zu gestalten“ lenkte (vgl. Krappmann zit. n. Honig 1999b, 133).

Fromme u.a. beziehen den Begriff in ihrer Einleitung zum Band *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung* mit dem Verweis auf Zeiher und Zeiher sowie Qvortrup auf den Alltag von Kindern, „der seine eigene kulturelle Dignität habe“ (Fromme u.a. 1999, 9). Sie führen weiter aus, dass nach den 1970er Jahren, in denen Kinderkultur in erster Linie als Weg der „sanften Anpassung“ (Lenzen 1978) verstanden wurde, „in der neueren Kindheitsforschung mit diesem Begriff gerade das Moment des Eigenständigen betont“ (Fromme u.a. 1999, 9) werde.

Eine solch eigenständige Aneignung und Erschaffung von kindlicher Welt führt Walter Benjamin anschaulich in *Berliner Kindheit um neunzehnhundert* vor. „In einem alten Kindervers kommt die Muhme Rehlen vor. Weil mir nun ‚Muhme‘ nichts sagte, wurde dies Geschöpf für mich zu einem Geist: der Mummerehlen. Das Mißverstehen verstellte mir die Welt. Jedoch auf gute Art, es wies die Wege, die in ihr Inneres führten“ (Benjamin 2000, 7). Der Erwerb von Welt erfolgt in Benjamins „Mummerehlen“ über Sprache, über das Nicht- oder Noch-nicht-Verstehen, das zum eigenen kindlichen Sprachspiel wird, welches Kinderkultur verkörpert (vgl. zu Kinderkultur und Sprachspielen, Kelle/Breidenstein 1999). Kinder erschaffen nicht nur Sprachspiele, sondern eine eigene Kultur (vgl. Kelle/Breidenstein 1999, 97ff.), „außerhalb der familialen und institutionellen Betreuungs- und Kontrollumwelten [...]. Diese ‚Kinderkultur‘ bedient sich zwar vieler Symbole und Versatzstücke der Erwachsenenkultur, sie erprobt jedoch spezifische Deutungsmuster, die nur den Gruppenmitgliedern vertraut sind und die Grenze des Andersseins oder auch eine kritische Distanz gegenüber der etablierten Erwachsenenkultur zum Ausdruck bringen“ (Liegler 2003, 23).

Was sicherlich unter den Begriff Kinderkultur zu fassen ist und durch das Beispiel von Benjamin unterstrichen wird, sind Praxen gelebten Kinderalltags, die jedoch nicht ohne gesellschaftliche Eingebundenheit betrachtet werden können: „Die Kultur der Kinder stellt eine eigenständige Lebensform dar, mittels derer Kinder als Kinder in ein kollektives Verhältnis zu Erwachsenen treten“ (Honig 2008, S. 53). Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit die Organisation der generativen Differenz herausgearbeitet wird, also Macht und Autoritätsgefälle im Rahmen der generationalen Ordnung zum Tragen kommen. Eine besondere Rolle nehmen in diesem Zusammenhang Arbeiten ein, die sich als kulturanalytische Zugänge auf ethnomethodologische Ansätze beziehen. Die

Peer-Culture-Forschung vertritt in der Tradition der Ethnomethodologie im Verbund mit der neuen Kindheitsforschung die Vorstellung von Kindern als kompetente Akteure und Konstrukteure ihrer sozialen Wirklichkeit (vgl. Kelle/Breidenstein 1999, 98), eben das Moment des Eigenständigen, auf das auch Fromme u.a. hinweisen. „Kulturanalytische Zugänge [zielen; d.V.] auf das Wissen der Kinder als Akteure und als Teilnehmer oder Mitglieder ihrer Kultur“ (ebd.).

Auch ermöglicht die Ethnomethodologie durch ihre Bezüge zur Ethnologie einen spezifischen Zugriff auf das Verständnis von Kultur, unabhängig von Kindheit. Hilfreich ist hier die Arbeit Amanns, der einen Einblick in das für die Ethnomethodologie grundlegende Verständnis von Kultur in Anlehnung an Clifford Geertz bietet. Kulturen werden nach Geertz an öffentlichen sozialen Handlungen beobachtbar und lassen sich mittels dichter Beschreibung und deren Interpretation rekonstruieren. Für Geertz stellt jedoch schon das öffentliche Geschehen an sich bereits einen kulturinterpretierenden Akt dar<sup>3</sup>. Und öffentliches Geschehen wird so zu einer Interpretation dessen, was die Handelnden als den kulturellen Rahmen betrachten. „Die Kultur eines Volkes besteht aus einem Ensemble von Texten, die ihrerseits wieder Ensembles sind, und der Ethnologe bemüht sich, sie über die Schultern derjenigen, für die sie eigentlich gedacht sind, zu lesen“ (Geertz zit. n. Amann 1997, 301). Kultur wird dann verstanden als Gruppierung „ineinander greifender Systeme auslegbarer Zeichen“ und bildet einen „Kontext, ein[en] Rahmen, in dem sie [also soziale Interaktionen, d.V.] verständlich – also dicht – beschreibbar sind (Geertz zit. n. Amann 1997, 301).

Beziehen wir diese Überlegungen auf eine Kultur der Kinder, so bedeutet hier Kinderkultur die Perspektive der Kinder auf die generationsübergreifende Konstruktion von Kultur – also doing-generacionales-Verhältnis aus der Perspektive von Kindern. Damit stellen sich mehrere Probleme, die bislang nicht aufgelöst werden konnten. Zum einen wird die Perspektive der Kinder verfremdet durch den Blick der Forscher, die die Perspektive der Kinder schon nicht einlösen können. Zum anderen kann Kinderkultur nicht eine losgelöste Kultur der Kinder allein sein, weil Kinder eben im generationalen Verhältnis stehen und ihre Kultur auf der Folie dieser Bezogenheit entwerfen müssen. Damit stellt sich heute leicht variiert erneut eine Frage, die Lenzen bereits vor vierzig Jahren formulierte: „Gibt es abgeschlossen von der sogenannten Erwachsenenwelt eine

---

3 Amann wirft die Frage auf, ob Geertz Verständnis nicht den „Unterschied zwischen einem interpretierenden Text und einer interpretierenden kulturellen Aktivität“ unsichtbar macht, ob sich so nicht der „konkrete Ablauf sozialen Handelns [...] zur bloßen öffentlichen Manifestation von Kultur verkürzt“ (Amann 1997, 298ff.). Er vertritt die Ansicht, dass deutlicher zwischen unterschiedlichen Textsorten unterschieden werden müsse und nicht jeder Text – zumal der Textbegriff bei Geertz ausgesprochen weit ist – bereits eine Interpretation von Kultur darstelle.

besondere, für Kinder leibhaftige Wirklichkeit oder existiert ‚Kinderkultur‘ nur in der Pädagogen-Sprache?“ (Lenzen 1978, 9)

Im Gegensatz zur Kultur der Kinder kann Kinderkultur auch gefasst sein als eine Kultur für Kinder. Der Begriff meint dann „also diejenigen Dinge, die eigens für Kinder inszeniert und angefertigt werden wie Einschulungsfeiern, Spielzeug und Kinderkleidung“ (Wegener-Spöhring 1992b, 4). Der Markt der Kultur für Kinder ist enorm. Alleine die Spielzeugindustrie hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss.<sup>4</sup> Honig verweist darauf, dass es keine scharfe Grenze zwischen der Kultur für und der Kultur der Kinder geben könne und gibt einen kurzen Einblick in Arbeiten, die das Zusammenspiel untersucht haben (vgl. Honig 1999b, 133). Hengst etwa habe zunächst Kinderkultur als einen Gegenentwurf zur Kommerzialisierung und zur Einbeziehung von Kindern in den Konsumentenkreis angesehen. Später habe er seine Ansicht um das Kind und den Markt als Bündnispartner, beim Versuch das kindliche „Autonomieprojekt“ gegen das Erwachsen-Werden zu behaupten (vgl. Hengst 1985, 1996), revidiert. 2002 schließlich betrachtet Hengst Kinderkultur als mediatisierte Konsumkultur und konstatiert, in der Kinderkultur dominieren die Normen und Konsumstile Jugendlicher und junger Erwachsener.

Die Problematik, die sich bei einer Annäherung an den Begriff der Kinderkultur zeigt, ergibt sich aus der engen Angebundenheit des Verständnisses von Kinderkultur an die Kindheitsforschung. Wenn nun gerade Kinderkultur das Eigenständige von Kindern im Fokus haben soll, müssen zwangsläufig die Probleme auftauchen, die auch das Defizitäre an einer reduzierten Proklamation der „Perspektive der Kinder“ ausmachen, worauf auch die Ausführungen von Honig verweisen.

Was an dieser Skizze von differenten Fassungen zur Kinderkultur deutlich wird, ist, dass es sich um keinen einheitlich gefassten Begriff handelt. Ebenso wenig wie es also *die* integrative Theorie zeitgenössischer Kindheit gibt (vgl. Honig 1999b, 11), lassen sich eine Kultur für Kinder und eine Kultur der Kinder trennscharf voneinander unterscheiden (vgl. ebd., 133).

Die Tatsache, dass Kinderkultur nur marginal theoretisch reflektiert wurde und die wenigen Definitionen kontrovers sind, der Begriff nichtsdestotrotz eine inflationäre Verwendung zu finden scheint liefert auch den Grund, warum im Titel dieses Bandes Kinderkultur in den Plural gesetzt wurde.

---

4 Eurotoys gibt den Umsatz der Spielzeugindustrie für klassische Spielware im Jahr 2009 mit 2,4 Mrd. Euro an (vgl. [www.Spielwarenmesse.de](http://www.Spielwarenmesse.de)). Der deutsche Verband der Spielwarenindustrie e.V. nennt für das Jahr 2008 einen Umsatz von 2,29 Mrd. Euro am deutschen Markt (<http://toy.de/news/index2100.html>). Vom Online-Magazin *Statista* wird für das Jahr 2008 ein weltweiter Umsatz der Spielzeugindustrie von 75,7 Mrd. US-Dollar aufgeführt (vgl. [www.de.statista.com](http://www.de.statista.com)).

„Kinderkultur(en)“ hieß das Symposium, was im Januar 2009 stattgefunden hat. Den Ausgangspunkt für diesen Band und das Symposium stellt die Auseinandersetzung mit den Arbeiten Gisela Wegener-Spöhrings dar. Ihre Forschungsarbeiten wenden sich durchaus heterogenen Bereichen zu und sind auf den ersten Blick nicht unter eine Begrifflichkeit zu subsumieren. Jedoch lässt sich als verbindendes Moment immer wieder eine Hinwendung zur kindlichen Alltagspraxis, zu gelebtem Kinderalltag finden; dies erfolgt im Spiegel der Eingebundenheit von Kindern in gesellschaftliche Herrschaftsgefüge.

Wegener-Spöhring wendet sich beständig den Phänomenen der kindlichen Lebenspraxis zu. Dabei bewegt sie sich zwischen den Sinnkonstruktionen, die sich Kinder von ihrer Lebenswelt und den in ihr inhärenten Phänomenen wie Spiel, Freizeit und Schule machen, und der gesellschaftlichen Gefasstheit von Kindheit. In ihren Untersuchungen begibt sie sich in die Beobachterperspektive und gibt dabei dem Leser und der Leserin interessante Einblicke in eine Kultur, deren Undurchdringlichkeit dabei außer Frage steht. Wegener-Spöhring zeigt jedoch einen geschärften Blick für die Interessen der Kinder und eine Faszination für die widerständigen, aufmüpfigen, chaotischen, ungestümen und unangepassten Facetten des Kinderlebens. Ihre Arbeiten sind geprägt von einer Auseinandersetzung mit Kindern, Kindheit und eben Kinderkultur; sie setzt sich von einer Domestizierung jener widerständigen, auf Selbstbehauptung zielenden Verhaltensweisen der Kinder ab: „Jugendkultur [und Kinderkultur; d.V.] haben sich jedoch noch nie in die pädagogische Intentionalität zwingen lassen; es ist ja gerade ihr Sinn, dass sie dazu quer lieg[en; d.V.], dass sie sich mit dieser Intentionalität“ anlegen (Wegener-Spöhring 1998, 336).

Eine Auseinandersetzung mit kinderulturellen Praxen findet in den Arbeiten Wegener-Spöhrings immer in der Wahrnehmung des Eingebettetseins der Alltagswelt der Kinder in gesellschaftliche Macht-, Markt- und Herrschaftsprozesse statt. So findet sich in ihren Schriften die Herausarbeitung des Widerspruchs zwischen pädagogischer Zielvorstellung und gleichzeitiger Wahrnehmung gesellschaftlicher und individueller Grenzen: Reise wird im Rahmen der Tourismusindustrie vermarktet, kindliches Spiel wird von einer umsatzstarken Spielindustrie flankiert, die Umsetzung von Kinderrechten unterliegt einem politischen Mächtespiel, Schule ist ein Ort der gesellschaftlichen Reproduktion, der Vergesellschaftung des Individuums. Schulische Lernprozesse sind „qua Definition intentional und damit für das lernende Subjekt fremdgesetzten Zielen untergeordnet“ (Wegener-Spöhring 2002, 14). Dabei werden diese Grenzen jedoch niemals als Handlungsentlastung für eine Pädagogik verstanden, sondern als Widerspruch des pädagogischen Anspruchs. Demnach geht es nicht um eine kritiklose Bedienung gesellschaftlicher Entwicklungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse, jedoch um deren Wahrnehmung und Reflektion. An dieser

Stelle wird durchaus Wegener-Spöhrings Prägung durch ihren, wie sie selbst formuliert, akademischen Lehrer Heydorn sichtbar: Es bleibt unabdingbar, Bildung im Kontext gesellschaftlicher Möglichkeiten, Rahmungen und Grenzen zu reflektieren, vor allem, wenn Bildung auch in ihrer gesellschaftspolitischen Dimension relevant sein soll (vgl. Wegener-Spöhring 1998, 343f.). Wegener-Spöhring betrachtet Kinderkultur im Widerspruch zwischen kindlicher Selbstdeutung, pädagogischer Aufgabe und gesellschaftlicher Rahmung und Herrschaft und letztlich mit dem Ziel der Bildung und Emanzipation, denn „es ist Ziel aller Bildung, Macht aufzuheben, den freigewordenen Menschen an ihre Stelle zu setzen“ (Heydorn 1978, 336).

Wegweisend für das Symposium war und Ziel dieses Bandes ist es nun, eine diskursive Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Arbeiten Gisela Wegener-Spöhrings und eine Erweiterung der Diskussion zu ermöglichen. Daher findet hier eine Fokussierung auf die von ihr bearbeiteten Felder kindlicher Lebenspraxis (Spiel, Bildung, Grundschule und Freizeit/Reise) statt, auch wenn damit nicht unterstellt wird, die Facetten von Kinderkultur vollständig widerzuspiegeln. Entsprechend unterteilt sich der vorliegende Band in vier Themenspektren, zu denen jeweils Texte von Wegener-Spöhring als Ausgangspunkt und Impuls für eine kritische und erweiternde Diskussion herangezogen und hier auch erneut abgedruckt worden sind. Die Autorinnen und Autoren gehen in ihren Beiträgen den in Wegener-Spöhrings Arbeiten aufgeworfenen Fragen nach, liefern eigene, dem individuellen Forschungsprofil entstammende Reflexionen auf die oben genannten Bereiche und eröffnen so einen Raum für diskursive Auseinandersetzungen.

Allen Kapiteln vorangestellt ist ein kleiner Aufsatz von Wegener-Spöhring, der exemplarisch für ihre Perspektive auf Kinder und auf Kinderkultur steht: „Kinderkultur ist Spielkultur. Kinder nehmen sich Freiheit und Aufmüpfigkeit heraus und spielen auch ‚gegen die Wirklichkeit‘. Dabei lernen sie über sich und die Welt, und dies in eigener Regie und ohne Pädagogik“ (Wegener-Spöhring 1992b, 4). Der Artikel „Kinderkultur-Spielkultur“ beschreibt sensibel einen kleinen Einblick in kinderkulturelles Handeln, ermöglicht ein Spähen in eine für Erwachsene fremde Welt. Wesen des Artikels ist das Verstehen und eben keine vorschnellen Versuche kindliche Lebenspraxis zu pädagogisieren bzw. zu domestizieren.

Hier schließt sich der erste große Themenkomplex an. Gisela Wegener-Spöhrings Werk zu würdigen wäre nicht denkbar, ohne auf ihre Arbeiten zum **Spiel** einzugehen. Sicherlich stellen diese das Herzstück ihres Werks dar – nicht nur, weil sie sich in ihrem Leben dem Spiel über einen verhältnismäßig langen Zeitraum gewidmet hat, sondern auch, weil es als Kategorie quer zu allen anderen liegt. Es lassen sich daher – und das zeigt sich auch in ihren Arbeiten –

problemlos Anknüpfungspunkte zu den Bereichen Bildung, Freizeit, Reise und Schule ausmachen und ausloten.

In erster Linie war es das kindliche Spiel, was Gisela Wegener-Spöhring in zahlreichen empirischen Arbeiten untersucht hat. Dabei hat sie es stets vermieden, ein Bild des niedlichen und beschaulichen Kinderspiels zu vermitteln. Es waren gerade die schwierigen und irritierenden Aspekte, die ihr Interesse geweckt haben. Aggressives Spielverhalten, Kriegsspiele und die entsprechenden Produkte der Spielzeugindustrie lagen im Fokus ihrer Betrachtungen. „Spiel ist die Freiheit der Kinder“, so auch der Titel eines hier abgedruckten Artikels, Spiel ist nicht harmlose, romantisierte Spielerei, sondern Kinderkultur. Gisela Wegener-Spöhring arbeitet hier die Grenzen einer Nutzbarmachung des Spiels heraus und diskutiert das Verhältnis von Kinderspiel und Erwachsenenkultur. Spiel ist der Ort, an dem Kinder „für die kurze Dauer des Spiels [...] die Machtverhältnisse umkehren und die Realität auf den Kopf stellen“ (Wegener-Spöhring 2000, 76) können. Spiel ist So-tun-als-ob, nicht der Inhalt entscheidet über die Qualität des Spiels, das wird vor allem auf der Ebene der Interaktionen ausgemacht (vgl. Wegener-Spöhring 1987, 47ff.). Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass alle Beteiligten wissen, dass es sich um eine Spielsituation handelt. Gisela Wegener-Spöhring hat Vertrauen in die Kinder und weiß gleichzeitig um die ohnehin stark begrenzte Einflussmöglichkeit von außen. Kinder entscheiden selbst darüber, ob und wie sie spielen.

Die Schwierigkeiten, das Spiel zu didaktisieren, es bestimmten Zielen unterzuordnen, es gefügig zu machen, beschreibt Wegener-Spöhring in zahlreichen Arbeiten (vgl. etwa 1990; 1994, 211ff.). Die Freiheit und das Aufmüpfige, wie sie stets betont, seien wesentliche Momente. Im Zusammenhang mit dem Merkmal der Ambivalenz steht die balancierte Aggressivität (vgl. Wegener-Spöhring 1995, 269ff.). Auf den ersten Blick irritierend wirkt, dass sie nach langen Jahren wesentliche Ansichten einschränkt. Über viele Jahre signalisierte sie stets Gelassenheit im Umgang mit spielenden Kindern, die natürlich auch aggressive Spielinhalte in ihre Spiele einbinden und durchaus Spiele spielen, die Erwachsene als ganz und gar nicht schön wahrnehmen. Nach Abschluss einer Follow-Up Studie wirft sie aber die Frage auf, ob Ambivalenz und Irrealität im Spiel nicht schwinden, ob sich das Spiel nicht doch so verändert habe, dass ein Eingreifen von außen nicht doch in bestimmten Situationen notwendig sei (vgl. Wegener-Spöhring 2005, 427ff.).

Die Sinnhaftigkeit des Spiels und seinen Zusammenhang mit dem Glück hinterfragt Johannes Bilstein in seinem Beitrag. Dient das Spiel dem Vergnügen, wie eine weit verbreitete Annahme nahelegt? Oder gehorcht es – in Freud'scher Lesart – bloß dem Wunsch nach der Befriedigung von Trieben? Dabei fokussiert Bilstein zunächst auf die Spielenden und befragt hierzu die psychoanalytische

Tradition, um anschließend aus der Perspektive christlicher Mythologien heraus das Glück ins Zentrum zu stellen.

Die Frage nach geschlechtstypischen Spielformen ist schon lange in die spieltheoretischen Betrachtungen eingeschrieben. Dabei wird gerade die Aggressivität im Spiel dem männlichen Geschlecht unterstellt. Gisela Wegener-Spöhring (vgl. z.B. 1995, 16ff.) vermeidet allerdings in ihren Arbeiten stets eine so eindeutige Zuschreibung, ihre Forschungen legen eine solche Deutung auch nicht nahe. Ebenso wie Bilstein bezieht sich auch Barbara Rendtorff auf psychoanalytische Ansätze und geht in ihrem Aufsatz der Frage nach, ob sich beim Spiel tatsächlich mädchen- oder jungentypische Spielformen differenzieren lassen oder ob diese Unterscheidungen nicht vorschnell sind und wesentliche Aspekte der kindlichen Entwicklung unberücksichtigt lassen.

Mit der Frage der Didaktisierung des Spiels hat sich Gisela Wegener-Spöhring – wie bereits erwähnt – in zahlreichen Arbeiten auseinander gesetzt. Einen anderen Zugriff wählt Gerd E. Schäfer in seinem Beitrag: Er hinterfragt, wie Spiel und Kultur der Kinder im Nachgang für frühkindliche Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden können. Dazu betrachtet er Gedanken-Spiele als sprachlich vermittelte Kulturform und stellt Überlegungen an, welche Bedeutungen diese für das Erfahrungslernen in der Frühen Kindheit haben.

Im Rahmen der angeführten Follow-Up Studie stellt sich für Gisela Wegener-Spöhring die Frage, ob Computerspiele immer noch Spiel seien. 14 Jahre zuvor wendete sie sich erstmals dem Videospiel zu. Der Text „Ghouls`n`Ghosts“ wurde im Rahmen dieses Bandes im Bereich Spiel ergänzend als weiterer Impuls herausgegriffen. Gisela Wegener-Spöhring hinterfragt hier das Spiel selbst, nicht die Ansichten der Spieler – das war neu. Sie näherte sich den Anfang der 90er Jahre eingeschränkten Möglichkeiten des computergenerierten Spiels aus der Perspektive der Spieltheorie und kam zu dem Schluss, dass sich auch in der auf diese Weise medial vermittelten Spielwelt für den Spieler alle wesentlichen Momente des Spiels ausmachen (vgl. Wegener-Spöhring 1991a, 103ff.). Benedikta Neuenhausen befragt im vorliegenden Band – in Anlehnung an eben diese Arbeit – Computerspiele auf ihren Spielcharakter und die Möglichkeiten von Kompetenzgewinn im Spektrum von Medialität, Sozialität und der Spielbeherrschung selbst am Beispiel des weltweit größten und erfolgreichsten MMO<sup>5</sup> *World of Warcraft*.

Im zweiten Kapitel widmet sich dieser Band dem Thema **Bildung**. Diese, so plädiert Gisela Wegener-Spöhring immer wieder in ihren Schriften, muss zum Ziel haben, „den Menschen ihr Erleben in die eigene Verfügbarkeit zurückzugeben, ihre Innenorientierung auf das Verfügbare zu lenken“ (Wegener-

---

5 MMORPGs = Massively Multiplayer Online Role Playing Games, kurz MMOs

Spöhring 1994, 557). In den Neunzigerjahren schaltet sie sich in die aufkommende Diskussion um die gesellschaftlichen Veränderungen, hin zur Erlebnisgesellschaft, ein. Pädagogik, so Wegener-Spöhring, dürfe nicht allein dem Reiz des flüchtigen Erlebens und Genießens erliegen und der Erlebnisbefriedigung dienen. Dabei verfällt sie nicht in kulturpessimistische Reflexe, es geht ihr aber auch nicht um eine kritiklose Bedienung der Erlebnisgesellschaft, sondern um die Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklungen, die zur Grundlage des pädagogischen Handelns gemacht werden müssen. Nicht inhaltslose und normlose Erlebnisorientierung, sondern Selbstwerdung und Befähigung zum Genießen und zur Partizipation sind die Aufgaben von Bildung. Wegener-Spöhring spricht sich für eine Verbindung von Erlebnis und Bildung, für eine „Bildung des Erlebens“ (Wegener-Spöhring 1994, 556) aus. Und diese weitet sie auch auf schulische Bildung aus und plädiert „für eine Erweiterung des Bildungsbegriffes durch eine Bildung der Erlebnisfähigkeit“ (Wegener-Spöhring 1998, 343). Im Rahmen schulischer Bildung werden kinderulturelle Praxen noch zu oft ausgeschlossen bzw. nicht ausreichend beachtet (vgl. Wegener-Spöhring 2004). Dass Kinderkultur auch erlebnisgesellschaftliche Züge trägt, dass das kindliche Erleben auch auf Konsum ausgerichtet ist, solle zum Anlass genommen werden, ein pädagogisches Arrangement zu schaffen, das es Kind und Sachen ermöglicht, „in eine eindrückliche Verbindung“ zu treten, in der „Erlebnisse Erfahrungen“ (Wegener-Spöhring 1998, 343) und somit bildsam werden.

Der Text „Die Menschen stärken und die Sachen klären“ liefert den Impuls zur Auseinandersetzung mit Gisela Wegener-Spöhrings Verständnis von Bildung. Sie fokussiert hier auf das Spannungsfeld von Kind- und Sachorientierung in der Grundschulbildung, mit dem Ziel, diese „als eine Bildung in der Erlebnisgesellschaft auszudifferenzieren“ (Wegener-Spöhring 1998, 330). Dabei wirbt sie für eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen als Grundlage von Bildungsprozessen und pädagogischem Handeln.

Rainer Peek bewegt sich im Spannungsfeld von Bildungsstandards, Individualisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerbeurteilung und untersucht empirisch, wie kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung gelingen kann. Er zeigt die Faktoren auf, die zur gelungenen Arbeit mit dem durch Vergleichsarbeiten erworbenen Datenmaterial verhelfen. Dabei will er die erhobenen Daten immer durch Unterricht kontextualisiert wissen, denn nur dann halte die Evaluation der erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich, was sie verspreche – nämlich, ein wirksames Instrument zur Qualitätssteigerung von Unterricht zu sein.

Rebecca Hoffmann zeigt anhand Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* auf, wie eng die Pädagogik zu Beginn ihrer Entstehung als Wissenschaft Ende des 18. Jahrhunderts mit der damaligen naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewin-

nung verbunden war. Im beschriebenen pädagogische Experiment wird durch die Beobachtung Wilhelm Meisters Wissen gewonnen und protokolliert: Letztendlich mit dem Ziel, das Erziehungssubjekt zu normalisieren.

Wegener-Spöhrings Arbeiten im Kontext von **Grundschule** – dem dritten Schwerpunkt dieses Bandes – profitieren von ihren früheren Arbeiten jenseits der institutionellen Bildung und Erziehung (z.B. zum Spiel, Freizeitpädagogik etc.). Denn der Blickwinkel, den sie in die schulpädagogischen Texte einfließen lässt, ist geprägt von den widerständigen Anteilen des Kindseins bzw. der Kinderkultur. So fragt sie provokant: „Was ist [...], wenn die Kinder und Jugendlichen dieser Hentig-Bildung nicht folgen wollen?“ (Wegener-Spöhring, 1998, 335). Sie thematisiert jedoch die bildungstheoretischen und -politischen Ambitionen der „älteren Generation“, die an die jüngere herangetragen werden, arbeitet die Funktionen der Schule heraus und nimmt Schule als gesellschaftliche Institution wahr, verwoben in ihren Paradoxien, die sie nicht durch Dethematisierung<sup>6</sup> ausblendet. „Erst in Kenntnis der Fakten, der Begrenzung und der Möglichkeiten wird Bildung, wird auch Grundschulbildung, gesellschaftspolitisch wirksam“ (Wegener-Spöhring 1998, 343).

Dagegen führt sie allerdings komplementär die ungestümen, nicht an fremddefinierter Zukunft, sondern aktueller Gegenwartigkeit orientierten Anteile kinderkulturellen Handelns ins Feld. Schule stellt demnach einen Ort für Kinder dar, von Erwachsenen gestaltet und ausgerichtet, der jedoch ebenso von den Schülerinnen und Schülern als Akteuren mitinterpretiert und inszeniert wird. So verweist Wegener-Spöhring beispielsweise auf das „Schule spielen“ (2004, 151) der Grundschulinnen und -schüler. Dass Schule die kreativen Anteile der Kinder nicht didaktisch nutzt und so dem Akteursstatus der Kinder nicht Rechnung zollt, wird von ihr kritisiert. Darin zeigt sich, wie wenig im Grundschulunterricht der Akteursstatus des Kindes ernst genommen wird, obwohl die Notwendigkeit zu einer veränderten Lehrer- und Lehrerinnenrolle längst konsensuell besprochen wird: Diese solle „weg von der tradierten Rolle hin zu einer offenen und partizipatorischen Professionalität, die Kindern individuelle und kreative Lernwege ermöglicht“, führen (Wegener-Spöhring 2003, 91).

Schule wird in diesem Band als Bestandteil von Kinderkultur gedeutet, da sie einerseits einen zeitlich relevanten Raum beschreibt, in dem Kinder Lebenszeit verbringen. Zweitens kommen hier ebenso die Praxen kindlichen Alltagshandelns zum Tragen und eine Reflexion über diese muss Bestandteil einer anspruchsvollen Grundschulforschung und -pädagogik sein. Der Aufsatz „Aufmüpfigkeit und Freude unerwünscht“, der hier von Wegener-Spöhring als Stellvertreter für ihre grundschulpädagogischen Ausführungen erneut abgedruckt

---

6 „Ich halte nochmals dagegen: Natürlich betreibt Schule beides – Bildung *und* Selektion/ Allokation; wir müssen das aushalten“ (Wegener-Spöhring 1998, 337).

wird, greift die Frage auf, welcher Raum Schülerinnen und Schülern für ihre lebensweltlichen Deutungen, ihre Kreativität und ihre eigenen Interpretationen im Rahmen des Grundschulunterrichts eingeräumt wird. Hier zeigt sich die Bedeutung, die Wegener-Spöhring dem Akteursstatus des Kindes und des Schülers bzw. der Schülerin beimisst und wie sehr sie kreative Einwürfe, uneingeplante, dem didaktischen Konzept zuwiderlaufende „Aufmüpfigkeit“ der Schülerinnen und Schüler als Eigenständigkeit würdigt und wertschätzt. Dies schlägt sich jedoch nicht als Haltung der Lehrerinnen und Lehrer nieder, deren Unterricht in der zu Grunde liegenden Studie beobachtet und untersucht wurde. Neben Wegener-Spöhring setzen sich in diesem Band auch Marcel Klaas und Alexandra Flügel mit dem Themenkomplex Grundschule auseinander. Klaas wendet sich dem Widerstreit zwischen individueller Förderung und Standardisierung zu und thematisiert so das Feld, welches von Wegener-Spöhring als Dualismus zwischen Kind und Sache mehrfach diskutiert wurde (vgl. z.B. 1998, 2002, 2004). Dabei betrachtet er die aktuelle Debatte vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Diskussionen in den 1970er Jahren. Da Kinder als Akteure ihrer Lebenswelt gesehen werden, widmet sich Klaas den Deutungen von Grundschülerinnen und -schülern von ihrer Schülerinnen- und Schülerrolle und verleiht diesen Perspektiven so Bedeutung. Den bildungspolitischen und -theoretischen Fragen wird demnach die Selbstdeutung der Akteure gegenübergestellt und so die Diskussion entscheidend erweitert. Auch Flügel widmet sich dem Spannungsfeld zwischen Lebenswelt- und Wissenschaftsorientierung, zwischen Kind und Sache, welches die Schule begleitet. Flügel geht hier der Frage nach, ob die Öffnung zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Raum für Kinderkultur in der Schule schafft und inwieweit die Wissenschaftsorientierung als Gegenpol zur Lebensweltorientierung bzw. Kindorientierung konstruiert werden kann.

Die Forschungsgebiete **Freizeit** und **Reise** bestimmen über einen langen Zeitraum die erziehungswissenschaftliche Arbeit von Gisela Wegener-Spöhring und werden in diesem Band als vierter Gesichtspunkt herausgegriffen. Hier hat sie maßgeblich zu einer Theoretisierung der Freizeitpädagogik beigetragen sowie an einer empirischen Bearbeitung des Phänomens der Reise mitgewirkt. Im Fokus dieser Arbeiten stehen die Freizeit an sich, das Berufsfeld des Freizeitpädagogen sowie das Reiseverhalten verschiedener Bevölkerungsgruppen.

Auf Reisen ist es möglich – dies ist der Reise sogar immanent – sich selbst zu begegnen. Während es in vielen gesellschaftlichen Bereichen ausgeklammert wird, geht es im Urlaub um körperliches Erleben, um Sinneserfahrungen und Empfindungen (vgl. Wegener-Spöhring 1989, 29). In ihren Aufsätzen beschreibt Gisela Wegener-Spöhring ihre eigene Wahrnehmung im Urlaub, schildert ihre Sicht auf das Verhalten anderer Urlauber sowie auf Urlaubssituationen und berichtet von gemeinsamen Projekten mit Studierenden, welche zum Ziel haben,

Reisende an ihr persönliches Erleben im Urlaub heranzuführen. Eine dieser Begegnung mit sich selbst entsprechende und den Prozess unterstützende Pädagogik – die Reisepädagogik – zielt auf die Steigerung von Lebensqualität. Hierbei geht es Gisela Wegener-Spöhring um Aspekte wie die Variabilität von Identitäten, Authentizität, um Wünsche und Träume sowie um wiedergewonnene Körperlichkeit (vgl. Wegener-Spöhring 1991b, 81f.). Auch im Rahmen von Freizeit- und Reisepädagogik kontextualisiert Wegener-Spöhring ihre Überlegungen immer wieder mit gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Das Bedürfnis Reisender nach „Emanzipation[...] vom Alltag“ (Wegener-Spöhring 1992a, 93) hat eine umsatzstarke Tourismusindustrie hervorgebracht, die den Urlaubsmotiven der Reisenden entspricht, der Urlaubssituation aber auch einen festen Rahmen verleiht (vgl. Vester 1999, 33ff.). Urlaub in der Metapher des Spiels betrachtet, bedeutet die Ambivalenz zwischen Fremd- und Selbstbestimmung zu ergründen (vgl. Wegener-Spöhring 1991b, 67ff.), das Janus-Gesicht des Tourismus zu beleuchten: „wirklich menschliches Bedürfnis und kapitalistisch verkehrtes in einem zu sein“ (Armanski zit. n. Wegener-Spöhring 1991b, 69).

Eine Reisepädagogik, die diese Bedingungen aufgreift, ist keine formalisierte, sondern eine, die sich dem „wenig Planbaren und de[m] Risiko[.], der Unstetigkeit“ (Wegener-Spöhring 1991b, 79) hingibt, die sich der Ambivalenz zwischen Fremdheit und Vertrauten bewusst ist. Wegener-Spöhring konstatiert, dass sich die Pädagogik dort, wo es um Freude, Heiterkeit und Vergnügen geht, wo nicht Verbesserung, Lehren und Lernen im Mittelpunkt stehen, bestenfalls ruhig, andernfalls streng und moralisch verhält. Diesem Sachverhalt entgegnet sie mit der Frage, ob „wir Pädagogen Angst vor dem Spaß und der Freude der Menschen, vielleicht gar vor zuviel Freiheit“ haben (Wegener-Spöhring 1991b, 72) und formuliert anschließend Ziele einer Reisepädagogik, einer Pädagogik der Unstetigkeit (vgl. ebd. 77ff.). „Reisepädagogik muss sich den Wünschen und Träumen der Menschen, den utopischen und irrationalen Anteilen des Reisens zuwenden, den sehnsuchtsvoll-spielerischen und auch den banal-lächerlichen“ (ebd. 84).

Das Kapitel Freizeit und Reise wird von einem Artikel Wegener-Spöhrings eingeleitet, in welchem sie die Notwendigkeit und die Ziele einer akzeptierenden Reisepädagogik herausstellt und entwirft. Eine Reisepädagogik stellt immer auch eine Expedition ins Ungewisse dar, aber gerade das Unstetige, das Wagnis, das nicht zu Kalkulierende und Vorhersehbare wird als Chance, als bildsames Moment gesehen. In diesem Aufsatz beschreibt Wegener-Spöhring die Ziele einer neuen Reisepädagogik in den Begriffen der Spieltheorie, denn „Reisepädagogik wird eine Pädagogik des wenig Planbaren und des Risikos, der Unstetigkeit und des Spiels sein müssen“ (Wegener-Spöhring 1991b, 79).

Das derzeit aktuelle Forschungsprojekt von Gisela Wegener-Spöhring widmet sich den Erfahrungen von Kindern im Urlaub und auf Reisen. In diesem Kontext ist auch der Beitrag von Bernadette Bernasconi angesiedelt, der in diesem Projektzusammenhang entstanden ist. Die Reise im Kontext kindlicher Lebenswelt – und damit als Teil von Kinderkulturen – wird anhand empirischer Daten beleuchtet und in ihrer Bedeutung für Pädagogik diskutiert.

Elke Kleinau fokussiert das Erleben auf Reisen im 19. Jahrhundert, indem sie die Erfahrungen der deutschen Lehrerin und Erzieherin Auguste Mues und ihre Empfindungen – vor allem von Fremdheit – aufzeigt. Welche Welten sich Auguste Mues im Rahmen von (Bildungs-)Reisen eröffneten, wird von Elke Kleinau am Beispiel kultureller Begegnung herausgearbeitet. Hier schließen sich Fragen an, inwieweit das Entdecken fremder Kulturen eine Perspektiverweiterung bedeutet oder ob doch nur von einem Verhaftetbleiben in der eigenen Kultur im *tourist bubble* gesprochen werden kann.

Wolfgang Nahrstedt stellt in seinem Beitrag das Forschungsgebiet der Freizeitpädagogik in seinen strukturellen Entwicklungen dar. Er würdigt die intensive Arbeit und das Engagement Wegener-Spöhrings in diesem Zusammenhang, vor allem im Kontext der Kommission Freizeitpädagogik der DGfE.

Im Anschluss an diese vier Themenkomplexe findet sich eine launige Verabschiedung, verfasst von Heidi Helmholdt, anlässlich des Ausscheidens von Gisela Wegener-Spöhring aus dem aktiven Universitätsleben. Ein würdiger Gruß an eine engagierte, kritische, widerständige Wissenschaftlerin.

## Literaturverzeichnis

- Amann, Klaus (1997): Ethnografie jenseits von Kulturdeutung. Über Geigespielen und Molekularbiologie. In: Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/Main, 298-330.
- Benjamin, Walter (2000): Berliner Kindheit um neunzehnhundert. Frankfurt/Main (Gießener Fassung).
- Bühler-Niederberger, Doris; Sünker, Heinz (2006): Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In: Andresen, Sabine; Diehm, Isabelle (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortung. Wiesbaden, 25-52.
- Fromme, Johannes; Kommer, Sven; Mansel, Jürgen; Treumann, Klaus-Peter (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. In: dies. (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen, 9-22.
- Heinzel, Friederike (2002): Der Blick auf die Kinder und der Blick zurück. In: Grundschulunterricht, 49. Jg., H.12, 9-12.

- Heinzel, Friederike (2005): Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, Georg; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden, 37-54.
- Hengst, Heinz (1985): Perspektiven einer subjektorientierten Kinderkulturforschung. In: ders. (Hrsg.): *Kindheit in Europa*. Frankfurt/Main, 302-315.
- Hengst, Heinz (1996): Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: Zeiher, Helga; Büchner, Peter; Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter?* Weinheim; München, 117-133.
- Hengst, Heinz (2002): Zur Verselbständigung der kommerziellen Kinderkultur. In: *Television*, 15. Jg., H.2, 1-13.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1978): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. *Bildungstheoretische Schriften*. Band 2. Frankfurt/Main.
- Honig, Michael-Sebastian (1999a): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim; München, 33-50.
- Honig, Michael-Sebastian (1999b): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/Main.
- Honig, Michael-Sebastian (2008): Lebensphase Kindheit. In: Abels, Heinz; Honig, Michael-Sebastian; Saake, Irmhild; Weymann, Ansgar (Hrsg.): *Lebensphasen*. Wiesbaden, 9-76.
- Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans Rudolf; Nissen, Ursula (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In: dies. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim; München, 9-29.
- Kelle, Helga; Breidenstein, Georg (1999): Alltagspraktiken von Kindern in ethno-methodologischer Sicht. In: Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern?* Weinheim; München, 97-111.
- Kelle, Helga (2005): Kinder in der Schule. In: Breidenstein, Georg; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden, 139-160.
- Kelle, Helga (2009): Kindheit. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabine; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim; Basel, 464-477.
- Knebel, Hans-Joachim (1960): *Soziologische Strukturwandlungen im modernen Tourismus*. Stuttgart.
- Krappmann, Lothar (1993): Kinderkultur als Entwicklungsaufgabe. In: Markefka, Manfred; Nauck, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied; Kriftel; Berlin, 365-376.
- Lenhart, Volker (2006): Kindheit in der Dritten Welt – gegen die Marginalisierung der Mehrheit in der Theorie der Kindheit. In: Andresen, Sabine; Diehm, Isabelle (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortung*. Wiesbaden, 201-212.
- Lenzen, Dieter (1978): *Kinderkultur – die sanfte Anpassung*. Frankfurt/Main.
- Lenzen, Dieter (1989): *Kinderkultur*. In: ders. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Reinbek bei Hamburg, 823-829.

- Liegle, Ludwig (2003): Kind und Kindheit. In: Fried, Lilian; Dippelhofer-Stiern, Barbara; Honig, Michael-Sebastian; Liegle, Ludwig: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim; Basel; Berlin, 14-53.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2003): Kinderkörper zwischen Selbstkonstruktion und ambivalenten Modernitätsanforderungen. In: Hengst, Heinz; Kelle, Helga (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten. Weinheim; München, 15-32.
- Rosenberger, Katharina (2005): Kindgemäßheit im Kontext. Zur Normierung der (schul-)pädagogischen Praxis. Wiesbaden.
- Vester, Heinz-Günter (1999): Tourismustheorie. Soziologische Wegweiser zum Verständnis touristischer Phänomene. Wien.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1987): Draculas Grab: Aggressive Spiele / Kriegsspiele bei Kindern – ein freizeitpädagogisches Problem? In: Freizeitpädagogik, 9. Jg., H.1-2, 46-55.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1989): Körper, Sinne und Empfindungen – vernachlässigte Dimensionen einer Reisepädagogik. In: Studienkreis für Tourismus (Hrsg.): Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch. Starnberg, 27-39.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1990): Spiel und didaktisches Handeln. In: dies.; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogik des Spiels – Eine Zukunft der Pädagogik? München, 130-137.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1991a): „Ghoul s'n Ghosts“. In: Spielmittel, 10. Jg., H.1, 103-106.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1991b): Wünsche und Träume auf Reisen. Über die Schwierigkeit der Erziehungswissenschaft mit dem Tourismus. In: Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik. Bensberg, 65-90.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1992a): Jugendtourismus auf Ibiza – Reisepädagogik im Jugendclub. In: Pädagogik und Schulalltag, 47. Jg., H.1, 92-95.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1992b): Kinderkultur – Spielkultur. In: Hort heute, 3. Jg., H.1, 4-6.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1994): Spiel ist die Freiheit der Kinder – Soziales Lernen im Spiel. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Weinheim; München, 209-224.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1995): Aggressivität im kindlichen Spiel. Weinheim.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1998): „Die Menschen stärken und die Sachen klären“. Bildung in der Grundschule heute. In: Bildung und Erziehung, 51. Jg., H.3, 329-346.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2000): Gespielte Aggressivität. In: Hoppe-Graf, Siegfried; Oerter, Rolf (Hrsg.): Spielen und Fernsehen. Weinheim; München, 59-77.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2002): Sachunterricht im Spannungsfeld von Lebensweltbezug und Wissenschaftsorientierung. In: Sekul, Stefan (Hrsg.): Arbeits- und Diskussionspapier zur Didaktik des Sachunterrichts in der Primarstufe. Nr.1. Köln.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2003): Kinderrechte und Kinderpolitik in der Grundschule. In: Burk, Karlheinz; Speck-Hamdan, Angelika; Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt/Main, 79-92.

- Wegener-Spöhring, Gisela (2004): Aufmüpfigkeit und Freude unerwünscht – Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht. In: Korte, Petra (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung – Analysen und Perspektiven. Münster, 135-152.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2005): Wie Kinder in der Spiel- und Medienwelt leben. Eine Follow-up-Studie 1985 und 2002. In: Popp, R. (Hrsg.): Zukunft: Freizeit: Wissenschaft. Wien, 415-430.

### *Internetquellen*

- <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/3553/umfrage/umsatz-auf-dem-weltweiten-spielzeugmarkt-von-2005-2008/> (26.03.2010)
- <http://toy.de/news/index2100.html> (26.03.2010)
- [http://www.spielwarenmesse.de/auf-einen-blick/branchen-news/einzelansicht/news/5283/?L=0&tx\\_ttnews%5BbackPid%5D=1317&cHash=05843a4a90](http://www.spielwarenmesse.de/auf-einen-blick/branchen-news/einzelansicht/news/5283/?L=0&tx_ttnews%5BbackPid%5D=1317&cHash=05843a4a90) (26.03.2010)

# Kinderkultur – Spielkultur: Beobachtung und Interpretation von sommerlichen Spielszenen im Schwimmbad<sup>1</sup>

*Gisela Wegener-Spöhring*

„Kinderkultur“ kam erst in den siebziger Jahren in das Blickfeld der Pädagogik (vgl. Kinder-Kursbuch 1973; Kindermedien 1977; Kinderalltag 1977; Bauer/Hengst 1978). Die Botschaft war neu und provokant: Kinderkultur ist Spielkultur. Kinder nehmen Freiheit und Aufmüpfigkeit heraus und spielen auch „gegen die Wirklichkeit“. Dabei lernen sie über sich und die Welt, und dies in eigener Regie und ohne Pädagogik.

Heute ist der Terminus „Kinderkultur“ etabliert und wird 1989 in Lenzen Enzyklopädie „Pädagogische Grundbegriffe“ gar mit einem eigenen Stichwort bedacht. Lenzen meint zum einen die Kultur *für* Kinder, also diejenigen Dinge, die eigens für Kinder inszeniert und angefertigt werden wie Einschulungsfeiern, Spielzeug und Kinderkleidung. Zum anderen ist aber die Kultur *der* Kinder gemeint, jene Kultur, die aus der tragenden Aktivität von Kindern entsteht (Lenzen 1989, 824ff.) „Das kann ökonomische Aktivität (Kinderarbeit) sein, aber auch ästhetische (Kinderlieder, -reime und -verse), sexuelle und vor allem spielerische.“ – Dem letztgenannten Aspekt wende ich mich hierzu.

Dabei folge ich *Hermann Bausingers* Forderung, „... den Blick von den geschäftigen Vermittlungsagenturen abzuziehen und auf die Kinder selbst zu schauen ... und sich unter die Kinder zu mischen ...“ (Bausinger 1987, 12). Nur so wird man dem Gegenstand gerecht werden. Denn Kinderkultur ist, so schreibt *Wolfgang Zacharias*, ein eigenständiger Bereich mit altersspezifischen Eigenarten, mit sowohl subjektiv-biografischem Eigensinn wie auch eigenen ästhetischen-stilistischen und generations-spezifischen Ausdrucksformen (Zacharias 1990, 14). Sie ist für Erwachsene eine fremde Welt. Bei vorbereitenden Bemühungen, diese besser kennenzulernen, auf Kinderspielplätzen, an Kinderspielorten, erkenne ich rasch: **Zu einer Kinderkultur haben wir Erwachsene kaum Zutritt.**

---

1 Dieser Beitrag erschien zuerst in: Hort heute 3/1992/1, 4-6. Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

Einem Beobachter entziehen sich die Kinder leichtfüßig und spielen ihre Spiele fern von solcher Neugier. Wir kennen die spielerische Kinderkultur deshalb kaum. Auch haben wir wenig Chancen, uns ihr beobachtend zu nähern: Unsere Anwesenheit stört sehr und zerstört manches.

Wenn es aber überhaupt eine Chance für uns gibt, so ist das sommerliche Schwimmbad der Ort für geeignete Studien. Gruppen von Kindern, Halbwüchsigen, lagern auf Handtüchern und Decken, die auch bei Abwesenheit ein Soziogramm auf dem trockenen Rasen hinterlassen: hier Mädchen, da Jungen beisammen. Die Trennung der Geschlechter ist eindeutig. An den Nachmittagen der Arbeitswoche dominieren sie die wenigen Erwachsenen derart, dass diese kaum noch als Störenfriede des sich nun entfaltenden Lebens ins Gewicht fallen können. – Ich höre:

*Embadie – Kolonie Kolonasti – Embadie – Kolonie – Akademie safari – Akademie bum, bum.*

Ein altes Sing-Klatsch-Spiel, von den Göttinger Kindern jüngst neu entdeckt. Sie stehen dabei im Kreis, und im Takt zu der ziemlich eintönigen Melodie, die allerdings erstaunlicherweise im zweiten Drittel eine Modulation enthält, wird ein Klatscher herumgegeben. Wer zuletzt auf ihm sitzenbleibt, scheidet aus. Und sofort beginnt das Spiel in der solchermaßen reduzierten Runde von neuem, meist wird auch das Tempo gesteigert, bis schließlich -, schneller und schneller geklatscht und gesungen, nur *ein* Kind übrig bleibt. Und das war alles? Ja. Oft beginnt darauf gleich die nächste Spielrunde. Und wieder und wieder – das Schwimmbad ist voll von dem Singsang der Kinder. Mal höher, mal tiefer, mal gesungen, mal gegrölt. Und wir Erwachsene stören kaum. Ob wir uns gestört fühlen? Danach fragt niemand.

*Was ist es, das das Spiel so beliebt macht?*

Ich sinniere:

Da ist zum einen die Verballhornung von akademisch-gebildeter Sprechweise durch die sinnlose Aneinanderreihung entstellter Fremdwörter, durch Klangsilben verbunden. Wir kennen diese Funktion von Reimen und Liedern im Sinne einer gewissen Aufmüpfigkeit gegen die Erwachsenenkultur. Freilich ist der hier gewählte Duktus eher plump, wenn ich an die Eleganz anderer Beispiele denke:

*Eni benisubtraheni,  
divi davi domi neni,  
eccā brocca, casa nocca,  
zingele, zangele, dus.*

Hier handelt es sich um ein besonderes Exemplar, des „Versammelns“ (vgl. Enzensberger 1962). Der Göttinger Reim klingt dagegen bieder. Doch stört das die Kinder meines Stadtteiles nicht: „*Embadie Kolonie Kolonasti*“ ist derzeit auf ihrer Hit-Liste die unangefochtene Nummer 1.

Da ist zum anderen die Möglichkeit zur spielerisch geregelten Kontaktaufnahme zwischen Jungen und Mädchen. Denn, das fiel mir sofort auf, dies ist kein Reigenspiel der Mädchen; immer sind Mädchen und Jungen daran beteiligt. Man steht ja auch, und handfest wird geklatscht – kein Reigen-Gehüpf. So klatschen und singen auch die Jungen, nur manchmal ihre Männlichkeit durch besondere Lautstärke und Heftigkeit betonend. Diese flüchtige Kontaktaufnahme zwischen den Geschlechtern scheint den 10- bis 11-Jährigen zu genügen. Und offensichtlich finden sie die rhythmische Berührung der Hände so reizvoll, dass sie ihre anderweitige Abneigung dagegen, zusammen etwas zu tun, überwinden. Sonst spielen nämlich Jungen und Mädchen diesen Alters getrennt, und die Jungen verachten die Mädchen sehr. Hier aber, hier macht selbst der rauhebeinige Nachbarsjunge mit, sonst in der Mädchen-Verachtung die Nummer 1 und ein Held in männlichen Tugenden.

*Die Kontaktaufnahme zwischen den Geschlechtern, dazu ist das Schwimmbad wie geschaffen.* Zwar liegen sie getrennt, die Mädchen- und Jungengruppen, ich bemerkte es eingangs. Doch ist da viel Blinzeln und Schielen von einem Lager ins andere, viel Tuscheln und Kichern, viel Spott: „*Inge liebt Marco. Peter küsst Iris. Und Grüße von Marion an Holger.*“ Übrigens auch oft rhythmisiert und im Singsang vorgetragen: „*In-ge liebt Mar-co*“ – und dennoch entrüstet (spielerisch entrüstet) von den Betroffenen zurückgewiesen. Entrüstung, in die die Eitelkeit des Erwählten sich deutlich mischt.

Vor allem aber bietet der Bereich des Aus-, An- und Umziehens viele Möglichkeiten des Sich-Darstellens, des Testens der eigenen Wirkung, der ersten Erprobung des Körpers in Bezug auf das andere Geschlecht.

Ich weiß: Die kindlichen Doktorspiele haben das Terrain bereits erschlossen. Doch sind diese nun lange vorbei, und jetzt wird das Feld im Vorfeld der Pubertät in die Hand genommen. Ich kann nicht umhin zu bemerken – und schwer fällt mir’s, es hier zu berichten –, dass Mädchen sich diesbezüglich mehr Mühe geben als umgekehrt die Jungen. Dafür entfalten sie freilich auch mehr Erfindungsgeist und Mut. Und ich denke; das wird sie ein Leben lang begleiten. Hier, im sommerlichen Schwimmbad, seh ich’s demonstriert: Die mageren Oberkörper, noch gänzlich ohne Brüste, leider, leider, werden dennoch positioniert und ins Licht gerückt. Zum Umziehen verschwinden sie kichernd in den auf dem Rasen aufgestellten Kabinen, um nach geraumer Zeit, immer noch kichernd, wieder herauszukommen, nun entscheidende Kleidungsstücke draußen anziehend – im sorgfältig gewählten Blickfeld der Jungen. Die interessiert das

alles schon ziemlich, wenn sie auch männliche Gefasstheit demonstrieren und nur unter gesenkten Lidern blinzeln oder aber unter gleichzeitiger Äußerung von Spottreden offen zuschauen. Auch das lernen sie fürs Leben, und nichts hat sich, so scheint's mir, geändert. Ich denke es mit schwerem Herzen. Aber dann verschwinden sie alle zusammen tobend im kalten Wasser. Kinder, noch Kinder. Ich bin erleichtert.

Das Wasser – das ist ein Raum für die Szenarien der Kinder. Nur Kinder, Kinder dort. Die wenigen Erwachsenen dösen in der Sonne oder trinken allenfalls Kaffee. Für die Szenarien im kalten Wasser sind sie zu träge und zu einfalllos. Eine Jungengruppe: „Darf ich hier mitkämpfen?“ „Ja“ – der „Bestimmer“ entscheidet's. Und fraglos wird es von den Beteiligten akzeptiert. Zwei Mannschaften rechts und links des Beckens. Und nun setzt das Gehämmer der „Maschinengewehre“ ein: „Hähähähähä ...“, die Kinder hecheln es brüllend und atemlos, dazu die bekannte Geste. Die Getroffenen fallen stöhnend ins Wasser, platschen totenstarr auf die Oberfläche und treiben dann als „Leichen“. Bis sie behende auf den Beckenrand hüpfen, die Mitspieler „abschießen“, die nun ihrerseits das unsägliche Vergnügen haben, ins Wasser zu stürzen. „Hähähähähä“, das Karree des Beckens dröhnt. Sie spielen es lange und mit vollem Einsatz, fünfzehn Minuten oder zwanzig. Kinder unter sich. Nur ich gucke verstohlenverschämt durch die Hecke. Ein Blick in die Kinderkultur.

*Eine Kultur der Kinder mit „subjektiv-biographischem Eigensinn wie auch eigenen generationsspezifischen Ausdrucksformen“. In der Tat: Das Spiel als Movers.*

Ich sehe Spiele, in denen die Kinder ihre Möglichkeiten in Bezug auf zwei heikle Lebensthemen austesten, die sie beschäftigen: die erotisch-sexuelle Beziehung zwischen den Geschlechtern und die Frage nach menschlicher Aggressivität. Spiel greift nach den „zutraglichen Beunruhigungen“, wenn es die Möglichkeiten des Selbst erweitert (Schäfer 1989, 69). Die Kinder balancieren beide Themen gut; niemand kommt zu Schaden, und alle haben etwas über sich, die anderen und die Umwelt gelernt – in einem selbst-erweiternden Sinn. Und das in Eigenregie und ohne Pädagogik. Keinesfalls brauchen wir uns hier zu beunruhigen. Wir dürfen darauf vertrauen, dass die Kinder ihre Spiele meistern: „Spiel als kulturelle Form und Produktivkraft“, schreibt *Zacharias*, „ist ein besonderes Kapitel der Kinder, das sie zunächst mal nicht erlernen müssen, sondern besitzen“ (1990, 44). Wir dürfen ferner darauf vertrauen, „dass die Kinder in ihren Spielen auf eine radikale Weise kompetent sind“, „... that children are radically competent in their play“, wie *Sutton-Smith/ Magee* schreiben (1989, 62). So entwerfen sie die utopische Welt eines von Gleich zu Gleich geregelten

Kontaktes der Geschlechter, das Ritual des Klatschspieles sorgt dafür. Hier proben sie spielerisch und weitgehend konsequenzlos, wie Mädchen und Jungen, Frau und Mann miteinander umgehen, auch wenn ich das traditionalistische Moment nicht übersehe. Dennoch ein Übungsfeld, ein Spiel, und in der nachfolgenden Tobeszene im Wasser sind sich die Geschlechter einig. Hier und im abschließenden Kampfszenarium erproben die Kinder eine Körperlichkeit und Sinnlichkeit, um deren Rückgewinnung wir Erwachsene in einer technisierten körperlosen Welt nur mühsam ringen (vgl. Kamper/ Wulf 1982). Lernen sie aber nicht vielleicht auch aggressive Konfliktlösungsmuster im letztgenannten Beispiel? Ich denke, das ist kaum zu erwarten. Der *Rollenwechsel* von Täter und Opfer ist das Kennzeichen von gespielter Aggressivität, von „rough-and-tumble play“ (vgl. Pellegrini 1987) – einem in der Regel von positiven Affekten begleiteten kooperativen und sozialen Spielereignis (ebd., 35). Eine Missbilligung sollten wir uns sicher schenken und vielleicht lieber bedauern, dass die Mädchen dieses gesamtkörperliche und sinnliche Ereignis versäumen.

Vor allem aber gilt es zu akzeptieren, dass **Spiel- und Kinderkultur nicht die harmlos-kindliche Spielerei darstellt**, zu der wir Pädagogen das kindliche Spiel oft gern reglementieren. „Über ein stund zu spielen und zu kurzweilen, soll nicht gestattet werden“, heißt es schon in der Altdorfer Schulordnung von 1575 (Mollenhauer 1986, 82). Wir haben das kindliche Spiel gern beschnitten, weil sein Freiheitsdrang und seine Aufmüpfigkeit uns unheimlich waren. Spiel aber greift stets nach den „zutraglichen Beunruhigungen“, wenn es die Möglichkeiten des Spielenden erweitert. Es stößt gar an die Grenzen sozialer Ordnungen und Regeln (vgl. Schäfer 1989, 92). Von chaotischen Spielen wird häufig berichtet, von „Ketzerisch-Abweichendem“, von „deep play“ (Sutton-Smith 1983, 69ff.). „We are not sweet players“, sagte *Sutton-Smith* 1987 zur Eröffnung eines Spielkongresses in Stockholm.

Die hier berichteten Beispiele sind harmlos. Deutlich wird aber dennoch, die dem Beispiel eigene Freiheit der Kinderkultur, die sich zwischen der Nachahmung gesellschaftlicher Normen und ihrer Verfremdung und Parodie bewegt („In-ge liebt Mar-co“ und das Ankleiden vor der Kabine). Daran liegt der Reiz des Spiels, seine Aufregung, sein Geheimnis, sein Freiheitspotential: „... Play’s excitement derive from both following the cultural rules of behavior and defying the cultural rules“ (Sutton-Smith 1987, 251).

### *Wo bleibt aber die Aufgabe der Pädagogik?*

Ich plädiere dafür, dass wir uns bemühen, erst einmal zu verstehen, wenn uns die Kinder denn einen Blick in ihre Kultur tun lassen. Auf dieser Grundlage gilt es, mit dem besonderen Kapital der Kinder, dem Spiel, zu wuchern – „zugunsten der