

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung

für das Lehramt an Grundschulen

im Fach Kernstudium / Erziehungswissenschaften

eingereicht dem Hessischen Landesschulamt (Prüfungsstelle Kassel)

Das Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause

Bearbeitungszeitraum: 7. August – 30. Oktober 2014

Prüfer: Torsten Eckermann

Fabienne Luisa Bachmann

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
1. Einleitung	3
2. Theoretischer Hintergrund	7
2.1 Das Spiel aus handlungstheoretischer Sichtweise	7
2.1.1 Merkmale.....	8
2.1.2 Arten.....	10
2.2 Spielrahmen.....	14
2.2.1 Primäre Rahmen und Modulationen.....	15
2.2.2 Kanäle	18
2.3 Metakommunikation und Spiel	20
2.3.1 Funktionen.....	21
2.3.2 Formen	22
2.3.3 Einsatz von Metakommunikation und Kommunikation	23
2.3.4 Metakommunikative Methoden im Rollenspiel	24
3. Zwischenfazit	29
4. Methodisches Vorgehen	30
4.1 Erhebungsmethode: Teilnehmende Beobachtung der Ethnografie.....	30
4.1.1 Übergeordnete Strategie: Ethnografie.....	30
4.1.2 Teilnehmende Beobachtung	32
4.2 Auswertungsmethode: Sequenzanalyse.....	34
4.3 Beschreibung der Rahmenbedingungen der Beobachtung.....	36
4.3.1 Kontaktherstellung zum Feld.....	37
4.3.2 Der Schulhof.....	38
5. Protokolle und Auswertungen zum Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause	40
5.1 Wie fangen die Kinder mit dem Spielen an?	40
5.2 Wie halten die Kinder das Spiel am Laufen?	51
5.3 Wann brechen die Kinder aus dem Spiel aus und wie finden sie zurück?	65
5.4 Wann beenden die Kinder das Spiel?	77
5.5 Wann kommt es gar nicht zu einem gemeinsamen Spiel?	89
6. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick	99
7. Literaturverzeichnis	105
8. Eidesstattliche Erklärung	107

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Schulhof (Skizze, nicht maßstabsgetreu).....	39
---	----

1. Einleitung

Justus und Raphael überqueren gemeinsam den Kletterpfad. Sie lachen, kommentieren ihre Bewegungen mit Lauten wie „Uaaa!“ und beziehen sich verbal aufeinander. Wenig später spreche ich die beiden an: „Was habt ihr beide denn da eben gespielt?“ Justus schaut mich fragend an und kratzt sich mit der Hand am Kopf. „Wisst ihr das auch nicht so genau?“, frage ich weiter. „Nee“, antwortet Raphael nachdenklich und zögert. „War das denn überhaupt ein Spiel oder nicht?“, füge ich hinzu. „Doch“, antwortet Raphael. „Warum willst du das wissen?“ „Weil ich mich eben gefragt habe, was das für ein Spiel ist“, erwidere ich. „Wissen wir auch nicht“, sagt Justus (Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll zum Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause).

Wer schon einmal für kurze Zeit spielenden Kindern zugeschaut hat, mag es als faszinierend empfunden haben, dass das gemeinsame Spiel manchmal „wie von selbst“ abzulaufen scheint. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit dessen Theorie und gezielten Beobachtungen ist allerdings festzustellen, dass Spiel eigentlich gar kein „Kinderspiel“, sondern vielmehr eine komplexe Tätigkeit ist. Jedes Spiel weist eine in sich abgeschlossene eigene Wirklichkeit auf, welche sich von der äußeren allgemeingültigen Wirklichkeit abhebt (vgl. Bateson 2007, S. 198f; Oerter 1997, S. 117). Ein *Spielrahmen* ist vorhanden, der die Situation als Spiel definiert und dessen Grenzen festlegt (vgl. Goffman 1973, S. 74). Im gemeinsamen Spiel ist es deshalb notwendig, dass sich die Teilnehmer¹ das situative Vorhandensein des spezifischen Rahmens und dessen Inhalt mit bestimmten Signalen anzeigen und ihre Auffassungen aufeinander abstimmen (vgl. Oerter 1997, S. 117). Die dafür verwendeten Mitteilungen sind metakommunikativ, d. h. sie geben Auskunft darüber, wie die Kommunikation selbst im Folgenden zu verstehen ist, nämlich immer vor dem Hintergrund, dass „nur gespielt wird“. Erst dadurch können die Mitspieler das Verhalten der anderen als gespielt oder echt einordnen, sodass Missverständnisse vermieden werden (vgl. Bateson 2007, S. 193ff, 206; Oerter 1997, S. 117). Es ist erstaunlich, wie dies Kindern teilweise nur mit wenigen Worten, Gesten oder Handlungen gelingt. Der obige Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll zum Spiel von zwei Grundschulkindern in der großen Pause zeigt, dass nicht nur für Außenstehende, sondern mitunter auch für die Kinder selbst, nicht immer eindeutig oder bewusst ist, wie dieser Vorgang vonstattengeht. Justus und Raphael stimmen zwar darin überein, dass sie gemeinsam ein Spiel gespielt haben, können dieses aber weder benennen, noch beschreiben. Trotzdem scheinen sie beide die gleiche Vorstellung vom Spielab-

¹ Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schließt dies das jeweils andere Geschlecht mit ein.

lauf und dessen Inhalt gehabt bzw. das Spiel gleichermaßen gerahmt zu haben und zu einer Übereinkunft diesbezüglich gekommen zu sein.

Ebenso wie die große Pause zur Schule gehört, gehört zur großen Pause wiederum - zumindest in der Grundschule - das Spiel. Damit ist das Pausenspiel i. d. R. ein fester Bestandteil des Schulalltags eines Grundschülers. Wie bereits angedeutet, leisten die Kinder sogar dabei etwas, nämlich die gemeinsame Bildung und Erhaltung eines gemeinsamen Spielrahmens durch Interaktion. In dieser Arbeit wird deshalb der folgenden Frage nachgegangen: Wie stellen Grundschulkindern in der großen Pause einen gemeinsamen Spielrahmen her und wie erhalten sie diesen aufrecht? Die Beschäftigung mit dieser Frage ist insbesondere für (zukünftige) Lehrpersonen lohnenswert, denn sie kann den Blick auf das Pausenspiel ggf. insofern verändern, dass es mehr wertgeschätzt wird.

Ziel dieser Arbeit ist es, Aussagen zu der den Spielrahmen betreffenden Praxis von Grundschulkindern in der großen Pause herauszubilden. Dazu werden zunächst das Spiel und dessen Rahmen theoretisch abgehandelt. Vor diesem Hintergrund soll die Frage weiterführend mit Hilfe von Szenen zur praktischen Umsetzung gemeinsamer Spiele, die im Rahmen einer empirischen Untersuchung im Feld tatsächlich beobachtet und dokumentiert wurden, beantwortet werden. Es wird also nicht das Ziel verfolgt, eine eigenständige Theorie aus den Daten abzuleiten, vielmehr soll die bestehende Theorie mit realen, authentischen Beispielen aus dem Pausenalltag von Grundschulkindern unterlegt und ergänzt werden.

Die Arbeit ist insofern relevant, als dass sie einen Beitrag zur abstrakten Rahmentheorie des Spiels leisten soll, indem sie diese greifbarer macht. Dazu wird im Speziellen das Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause untersucht, wozu bisher in der Fachliteratur keine Ergebnisse zu finden sind. Des Weiteren mangelt es an spielartenübergreifenden Theorien zur Metakommunikation im Spiel, welcher - wie bereits angedeutet - eine entscheidende Funktion bzgl. der Konstruktion des Spielrahmens zukommt. Bisher wurden ausschließlich metakommunikative Methoden für das Rollenspiel proklamiert (so bspw. von Giffin 1984 und Sawyer 1997). Hier soll bei der Beantwortung der Frage berücksichtigt werden, wofür genau Metakommunikation im Bezug auf den Rahmen in den Spielphasen genutzt wird. Dazu werden Behauptungen zum Spiel und dem Rahmen allgemein, unabhängig von der jeweiligen Spielart angestrebt.

Die Arbeit ist in drei wesentlichen Bestandteile gegliedert: Den theoretischen, den methodischen und den empirischen Teil.

Grundlegend für die Beantwortung der Fragestellung ist zunächst eine Einführung in die zentralen Begrifflichkeiten *Spiel* und *Spielrahmen* und die damit verbundenen Theorien aus der Fachliteratur. Diese erfolgt deshalb in Kapitel 2. Vor dem Hintergrund des handlungstheoretischen Ansatzes nach Rolf Oerter (1997) werden vorerst Merkmale (2.1.1) und Arten (2.1.2) des Spiels erläutert. Auf die Darlegung weiterer spieltheoretischer Ansätze wird in dieser Arbeit verzichtet, da sie für die Beantwortung der Fragestellung weniger relevant sind. Anschließend erfolgt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Spielrahmen, wobei v. a. der Rahmentheorie Erving Goffmans (1973, 1977) gefolgt wird. Dabei werden die Begriffe des *Primären Rahmens* und der *Modulation* (2.2.1) erörtert, um den spezifischen Rahmen im Spiel theoretisch einzuordnen. Danach werden dessen Inneres und Äußeres bzw. dessen *Kanäle* skizziert und in Beziehung gesetzt (2.2.2). Da *Metakommunikation* verwendet wird, um Bezüge zum geplanten oder laufenden Spiel und dessen Rahmen herzustellen, wird deren Bedeutung in Anlehnung an Gregory Bateson (2007) (2.3), sowie ihre Funktionen (2.3.1) und Erscheinungsformen (2.3.2) erläutert. Auch der Einsatz von Metakommunikation im Vergleich zu jenem der Kommunikation beim Spielen, wird thematisiert (2.3.3). Darüber hinaus wird eine ausgewählte weiterführende Theorie zu metakommunikativen Methoden nach Holly Giffin (1984) (2.3.4) vorgestellt.

In einem Zwischenfazit in Kapitel 3 werden die Ausführungen grob nachgezeichnet und von der allgemeinen Spiel- und Rahmentheorie zur eigenen empirischen Untersuchung zum Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause übergeleitet.

Anschließend wird in Kapitel 4 das methodische Vorgehen im Forschungsprozess dargelegt. Die Daten wurden mittels der Methode der *teilnehmenden Beobachtung*, die zur Forschungsrichtung der *Ethnografie* gehört, erhoben (4.1). Bei der Auswertung der daraus resultierenden Beobachtungsprotokolle wurde die *Sequenzanalyse* angewendet (4.2). Beide Methoden werden in ihren Hintergründen und Prinzipien beschrieben, wobei Bezug zu deren praktischen Einsatz im Rahmen dieser Untersuchung hergestellt wird. Des Weiteren werden die Rahmenbedingungen der Beobachtung beschrieben, indem das Profil der Grundschule vorgestellt wird, an welcher die Daten erhoben wurden (4.3). Darüber hinaus wird von der Kontaktherstellung zur Schule berichtet (4.3.1) und der Schulhof beschrieben sowie visuell

dargestellt, auf dem sich die Schülerinnen und Schüler (SuS²) in den großen Pausen für gewöhnlich aufhalten (4.3.2).

Kapitel 5 ist dem empirischen Teil gewidmet; hier werden 14 ausgewählte Ausschnitte aus der Vielzahl an entstandenen Beobachtungsprotokollen vorgestellt und analysiert. Dabei wird nach fünf engeren, der Fragestellung untergeordneten Analysefragen vorgegangen, die sich auf die unterschiedlichen Spielphasen Anfang (5.1; 5.5), Durchführung (5.2; 5.3) und Ende (5.4) beziehen. Zu jeder Frage werden jeweils drei bzw. zwei Szenen ausgewertet, wobei ggf. bereits Rückbezüge zur dargelegten Theorie hergestellt werden. Schließlich werden Annahmen abgeleitet und am Ende jedes Unterkapitels als Ergebnis zu der jeweiligen Analysefrage festgehalten.

In Kapitel 6 wird die Arbeit abgerundet mit einem Versuch, die übergeordnete Fragestellung nach der Konstruktion des Spielrahmens zu beantworten. Dazu werden die im vorherigen Kapitel ausführlich dargestellten Annahmen bzgl. des Rahmens in den einzelnen Spielphasen zusammenfassend wiedergegeben. Theorie und Entdeckungen aus der Feldforschung werden dabei miteinander verzahnt. Abschließend wird in einem Ausblick angedeutet, welche Fragen die Arbeit aufwirft oder wo sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen ergeben.

² Im Folgenden abkürzend benutzt für „Schülerinnen und Schüler“.

2. Theoretischer Hintergrund

Um sich eingehend mit dem Phänomen Spiel auseinander setzen zu können, sind zunächst grundlegende Begrifflichkeiten zu klären. So vielfältig das Spiel in seinen Erscheinungsformen ist, so vielfältig sind auch die ihm zugrunde liegenden Definitionen und Theorien. In dieser Arbeit werden seine Merkmale und Arten vorwiegend aus handlungstheoretischer Sichtweise betrachtet, damit ein in sich stimmiger Überblick verschafft werden kann. Anschließend wird der Begriff des Spielrahmens geklärt und der Frage nachgegangen, wie dieser im gemeinsamen Spiel konstruiert und kommuniziert wird. Dazu wird insbesondere das Konzept der Metakommunikation erörtert. Somit wird eine Basis für die eigene empirische Forschung zum Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause geschaffen.

2.1 Das Spiel aus handlungstheoretischer Sichtweise

In der Handlungstheorie nach Rolf Oerter (1997, S. 1) wird das Spiel als eine von vielen möglichen Handlungen des Menschen aufgefasst. Demzufolge weist es grundlegende Eigenschaften auf, die seine Zuordnung zum Begriff „Handlung“ begründen. Laut Oerter (1997, S. 2) zeichnet sich jede Handlung durch zwei Merkmale aus: Intentionalität und Gegenstandsbezug. Ersteres meint, dass immer eine Absicht vorhanden ist, die die Basis für die entsprechende Aktion bietet. Letzteres bedeutet, dass Handlungen grundsätzlich auf Gegenstände gerichtet sind, auch wenn dies nicht immer offensichtlich der Fall zu sein scheint (vgl. Leontjew 1982, S. 85). Darunter zu verstehen sind schließlich sowohl materielle Objekte, als auch Personen oder abstrakte Dinge wie bspw. Regeln oder Themen³. Die absichtsvolle Beschäftigung mit einem solchen Gegenstand wird schließlich Handlung genannt (vgl. Oerter 1997, S. 1ff). Voraussetzung dafür ist, dass der jeweilige Gegenstand mit einer bestimmten Valenz bzw. positiven Kraft oder Anziehung auf die Person einwirkt, wobei zwischen subjektiver, objektiver und abstrakter Valenz unterschieden wird (vgl. a. a. O., S. 25f).

Ist ein Gegenstand aufgrund der sich anbietenden Handlungsmöglichkeiten für einen bestimmten Akteur persönlich verlockend, zieht er diesen durch seine subjektive Valenz regelrecht an (vgl. a. a. O., S. 26ff). Objektive Valenz hingegen gilt für alle Gegenstände. Sie ergibt sich aus den objektiv feststellbaren Handlungsmöglichkeiten die sich durch jene eröffnen und wirkt

³ Wenn also im Folgenden von „Gegenständen“ gesprochen wird, sind all diese verschiedenen Realisierungen inbegriffen. Werden speziell materielle Gegenstände gemeint, so werden diese i. d. R. mit „Objekt“ bezeichnet oder in anderer Weise von allgemeinen Gegenständen unterschieden.

deshalb immer auf alle Personen (vgl. a. a. O., S. 31). Die höchste Ebene des Gegenstandsbezugs bildet die abstrakte Valenz. Diese besitzen Gegenstände, wenn sie dem sich darauf Beziehenden jegliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen und damit alle anderen Gegenstände in sich vereinen (vgl. a. a. O., S. 36). Oerter (1997, S. 37) nennt dazu die Beispiele Geld und Leistung, mit denen der Mensch theoretisch alles tun und erwerben kann.

Wenn Spiel als eine Handlung unter vielen verstanden wird, muss es demnach die Merkmale der Intentionalität und des Gegenstandsbezugs vorweisen können, sich allerdings gleichzeitig durch spezifische Arten oder Ausprägungen dieser Merkmale oder durch weitere Besonderheiten von anderen Handlungen unterscheiden. Charakteristisch für das Spiel ist, dass die Spieltätigkeit selbst die eigentliche Handlungsintention darstellt (vgl. a. a. O., S. 5). Dieser Aspekt soll im Anschluss (2.1.1) noch genauer erörtert werden. Den Gegenstandsbezug im Spiel betreffend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass jener im Spiel sogar unterschiedliche Facetten zeigen kann, worauf ebenfalls an späterer Stelle dieses Kapitels (2.1.2) näher eingegangen wird. Das Spiel erfüllt somit auf seine Weise die Merkmale einer jeden Handlung, doch nun stellt sich die Frage, nach dessen eigentlichen Besonderheiten.

2.1.1 Merkmale

Das Spiel kann nicht eindeutig definiert werden, besitzt aber eine typische Handlungsdynamik und einen typischen Handlungsrahmen, woran ihm eigene Merkmale abgeleitet werden können (vgl. Oerter 1997, S. 1). Im Folgenden wird sich auf die Kennzeichnung des Spiels durch Johan Huizinga (1994, S. 15ff) gestützt, die prinzipiell mit der von Oerter (1997, S. 5ff) und dem damit verbundenen handlungstheoretischen Ansatz übereinstimmt.

1. Spiel ist freies Handeln: Gespielt wird aus freien Stücken, es besteht kein äußerer Zwang. Vielmehr besteht ein inneres Bedürfnis zu spielen, da es Vergnügen und Spaß bereitet. Nicht die Folgen oder die Nützlichkeit sind ausschlaggebend für die Aufnahme der Spieltätigkeit, sondern die Tätigkeit selbst wird als anreizend und lohnenswert empfunden (vgl. Huizinga 1994, S. 16f). Durch diesen Selbstzweck und die intrinsische Motivation, welche das Spiel hervorruft (vgl. Csikszentmihalyi 2013, S. 97, 104), kann es während der Spielhandlung zu einer „*Flow-Erfahrung*“ (a. a. O., S. 62) kommen. Eine solche weist nach Mihaly Csikszentmihalyi (2013, S. 74) folgende Eigenheiten auf: Der Akteur befasst sich mit einer Aufgabe, welcher er sich vollkommen gewachsen fühlt. Da er weder über- noch unterfordert ist, hat er seine auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtete Tätigkeit dementsprechend unter Kontrolle. Des

Weiteren konzentriert er sich wie von selbst so sehr auf die Handlung, dass er jegliches Zeitgefühl verliert, seine Sorgen vergisst und sich ihr vollkommen hingibt. Es folgt eine unmittelbare Rückmeldung zu der ausgeübten Tätigkeit und das Selbstgefühl wird somit gestärkt. Ist dies alles gleichzeitig gegeben, so kommt es zu einem Gefühl von Freude. Jenes ist so angenehm, dass freiwillig erneut in gleicher Weise gehandelt wird, um es noch einmal erleben zu können.

2. Spiel ist nicht das „normale“ Leben: Während des Spiels tritt der Spieler aus der eigentlichen Realität heraus. Handlungen besitzen dann nicht mehr ihre gewöhnlichen Bedeutungen, sondern werden „nicht so gemeint“ und „aus Spaß“ ausgeführt. Spiel unterscheidet sich daher vom Ernst des Alltags und kann der Erholung dienen, obwohl durchaus gleichzeitig mit Ernsthaftigkeit im Sinne von Hingabe gespielt werden kann (vgl. Huizinga 1994, S. 16f). In Anlehnung an Oerter (1997, S. 13) ist hier ergänzend zu nennen, dass sich der Akteur auf diese Weise eine eigene Realität schaffen kann, die seinen momentanen Bedürfnissen und Wünschen entspricht.

3. Spiel ist in sich abgeschlossen und begrenzt: Das Spiel ist eine abgeschlossene Handlung innerhalb räumlicher und zeitlicher Grenzen. Während des Spiels eröffnet sich innerhalb der gewöhnlichen Welt vorübergehend eine zweite, in sich sinnvolle Welt mit eigenen Gesetzen, Ordnungen und Strukturen, d. h. diese Spielwelt erfordert ganz bestimmte Gegenstandsbezüge. Wird diesen zuwider gehandelt, kommt es zu einem Rückfall in die normale Welt bzw. Realität (vgl. Huizinga 1994, S. 18f).

4. Spiel ist wiederholbar: Ein Spiel kann als Ganzes noch weitere Male wiederholt werden, doch auch dazugehörige Einzelhandlungen, z. B. gewisse Bewegungsabläufe, werden im Laufe des Spiels mehrmals ausgeführt (vgl. a. a. O., S. 18). Dadurch werden Effekte hervorgerufen, die wiederum Freude auslösen und so bildet sich letztendlich eine Tendenz zur Wiederholung heraus. Eine besondere Art von Wiederholung im Spiel selbst ist die Variation. Darunter ist zu verstehen, dass entweder eine konkrete Handlung auf verschiedene Gegenstände bezogen wird oder dass ein Gegenstand beibehalten wird, auf welchen verschiedene Handlungen angewendet werden (vgl. Oerter 1997, S. 15f).

Die aufgeführten Merkmale 1 und 4 zeichnen die besondere Handlungsdynamik des Spiels aus, während die Merkmale 2 und 3 grundlegend für den vom Spieler geschaffenen speziellen Handlungs- bzw. Spielrahmen sind (vgl. a. a. O., S. 1). Dieser Rahmen liegt im Fokus dieser Arbeit und wird an

späterer Stelle noch ausführlicher theoretisch behandelt. Wenn mehrere Kinder zusammen spielen, muss er bzw. die neue Realität mit den inbegriffenen Gegenstandsbezügen gemeinsam erschaffen und kommuniziert werden.

2.1.2 Arten

Da in dieser Arbeit der Fokus auf dem gemeinsamen Spiel, also der Interaktion von Kindern liegt, werden bei der Betrachtung verschiedener Spielarten solche, die i. d. R. ausschließlich allein gespielt werden, vernachlässigt⁴. Nach dem handlungstheoretischen Ansatz stellt jedes gemeinsame Spiel bzw. Sozialspiel einen gemeinsamen Gegenstandsbezug dar, weil sich die Spieler miteinander handelnd auf einen Gegenstand beziehen und über diesen aufeinander einwirken (vgl. Oerter 1997, S. 92). Dies wird allerdings problematisch, wenn die Gegenstände mit einer subjektiven Valenz besetzt sind und folglich von einem Akteur allein auf bestimmte Art und Weise beansprucht werden (vgl. a. a. O., S. 26f). Durch die Entwicklung der im Folgenden erläuterten Spielarten in der frühen Kindheit kommt es zur Erfahrung unterschiedlicher Gegenstandsvalenzen durch das Kind. Dies führt gleichzeitig zur Weiterentwicklung der Art der Gegenstandsbezüge, die es mit anderen Kindern gemeinsam herstellen kann (vgl. a. a. O., S. 102). Nach eben diesen beiden Faktoren werden die Arten von Sozialspielen deshalb nun unterschieden und zum besseren Verständnis mit eigenen Beispielen konkretisiert.

Parallelspiel: Das Parallelspiel zeichnet sich dadurch aus, dass sich die beteiligten Kinder während ihrer Spielhandlung in unmittelbarer Nähe zueinander befinden. Dabei bezieht sich jedes von ihnen auf einen eigenen Gegenstand, der jedoch mit dem des anderen Kindes vergleichbar ist (vgl. a. a. O., S. 96f). Darüber hinaus wirken sie in gleicher Weise auf jenen ein, weil sie sich gegenseitig beobachten und imitieren, sodass ihre Handlungen aufeinander abgestimmt scheinen und sie parallele Bezüge zu den Gegenständen herstellen. Währenddessen greifen sie allerdings nicht in die Handlung des anderen ein. Somit existiert auch kein gemeinsamer Gegenstandsbezug, sondern vielmehr werden gleiche Bezüge zu ähnlichen Gegenständen hergestellt. Grund dafür ist die subjektive Valenz, die vom jeweiligen Gegenstand ausgeht. Jedes der Kinder will allein über „seinen eigenen“ Gegenstand verfügen, da dieser (vorübergehend) für es persönlich bedeutsam ist (vgl. Andresen 2002, S. 83f).

⁴ Des Weiteren wird anstelle von „Spielern“, „Akteuren“ oder „Handelnden“ eines Spiels mitunter auch von „Kindern“ die Rede sein. Dies soll nicht ausschließen, dass theoretisch auch Erwachsene die jeweilige Spielhandlung ausführen könnten. Vielmehr soll diese Maßnahme dem Lesefluss dienen und den Blick auf Kinder lenken, da Gegenstand dieser Arbeit ausschließlich deren Spiel ist.

Als Beispiel stelle man sich folgende Situation vor: Zwei Kinder beschäftigen sich mit jeweils einem Ball nebeneinander. Beide werfen den eigenen Ball nach oben, treten dagegen, usw. Keines der beiden legt seinen Ball zur Seite, um sich den anderen Ball mit dem zweiten Kind zuzuschießen, obwohl es dessen Handlungen durchaus wahrnimmt und auf den eigenen Ball bezogen aufgreift.

Symbolspiel / Fiktionsspiel: Wenn es den Kindern gelingt, sich auf die Deutung eines Gegenstandsbezugs zu einigen und sie entdecken, dass sie sich auf unterschiedliche, aber zueinander passende Weise auf den gleichen Gegenstand beziehen können, sind die Voraussetzungen für das Symbol- bzw. Fiktionsspiel geschaffen (vgl. Oerter 1997, S. 96f). Besonders ist hierbei, dass die Kinder entweder gemeinsam einen vorhandenen Gegenstand (z. B. ein Objekt oder eine Handlung) umdeuten oder einen solchen erfinden, wenn dieser auf keine andere Weise repräsentiert werden kann (vgl. Andresen 2002, S. 15). Die Regeln des Umgangs mit dem so imaginierten Gegenstand werden dabei übernommen (vgl. Oerter 1997, S. 92). Personen, der Ort oder die Zeit werden allerdings bei dieser Art von Spiel i. d. R. nicht fiktiv verändert (vgl. Andresen 2002, S. 95). Einerseits werden einem Gegenstand durch Umwandlung Funktionen und Handlungsmöglichkeiten zugeschrieben, die dieser normalerweise so nicht aufweist, wodurch ihm subjektive Valenz zugeschrieben wird. Andererseits werden Ansätze dessen objektiver Valenz insofern deutlich, dass sich die Kinder auf eine Deutung einigen müssen und es damit insgeheim zu dem Eingeständnis kommt, dass auch andere Personen handelnd von diesem Gegenstand Gebrauch machen können (vgl. Oerter 1997, S. 29ff). Folgende Vorstellung soll diese Art von Spiel verdeutlichen: Ein Kind schenkt mit einer leeren Spielzeugkanne eine imaginäre Flüssigkeit in eine Tasse ein. Ein zweites Kind nimmt die Tasse, setzt sie am Mund an und trinkt deren nicht vorhandenen Inhalt aus.

Rollenspiel: Bei dem Rollenspiel handelt es sich um eine besondere Art von Symbolspiel, bei dem es zu einer Umdeutung der Spieler selbst zu Trägern von Rollen kommt (vgl. Andresen 2002, S. 15). Es geht dabei weniger darum, eine bestimmte bekannte Person nachzuahmen, sondern um die Verkörperung eines verallgemeinerten Charakters (z.B. der Mutter). Dadurch muss der Spieler sein Handeln dem Skript⁵ anpassen, das zu der jeweiligen Rolle

⁵ Ein Skript ist laut Oerter (1997, S. 72) ein zur Verfügung stehendes Gerüst für Handlungsabläufe. Es legt die Reihenfolge und Art der Einzelhandlungen, sowie die Funktion von dazugehörigen Objekten und Personen fest. Prinzipiell gibt das Skript also konkrete Handlungsregeln vor und bietet Orientierung für den Ablauf alltäglichen Tuns

gehört (vgl. a. a. O., S. 104; Oerter 1997, S. 99). Die Rollenskripts müssen den Spielern bekannt sein, denn ihre Befolgung stützt den gemeinsamen Gegenstandsbezug. Dieser ist bei Rollenspielen mehrdimensional, denn das gemeinsame Spielthema schließt gleichzeitig den gemeinsamen Bezug auf darin enthaltene Objekte, Rollen und Skripts mit ein (vgl. Oerter 1997, S. 99). Die Bezüge der Spieler sind i. d. R. komplementär, weil die unterschiedlichen dargestellten Charaktere generell einander ergänzend handeln (vgl. a. a. O., S. 91). Die Rollen stellen Gegenstände objektiver Valenz dar, da das durch sie gebotene Handlungsrepertoire von jedermann benutzt werden kann, der sich ihnen annimmt (vgl. a. a. O., S. 102). In Rollenspielen wird außerdem bereits die abstrakte Valenz eines Gegenstandes, nämlich die des Menschen deutlich, der durch die Verwandlung zu einem Rollenträger potenziell zu allem fähig ist (vgl. a. a. O., S. 39). Beispielsweise handelt es sich um ein Rollenspiel, wenn zwei Kinder gemeinsam „Gassi gehen“ spielen und dazu ein Kind als bellender Hund an einem Seil angebunden und von dem anderen Kind als Besitzer „bei Fuß“ geführt wird.

Regelspiel: Nach Oerter (1997, S. 100ff) liegt die Eigenheit dieser Spielart darin, dass sich die Spieler nach bestimmten Regeln und dem Nutzen persönlicher Fähigkeiten gemeinsam auf ein gleiches materielles Spielobjekt⁶ beziehen. Das den Handlungen zugrunde liegende Regelwerk, konkrete Objekte, Fähigkeiten sowie Personen stellen dabei verschiedene mögliche Stufen des gemeinsamen Gegenstandsbezugs dar. Das Regelwerk ist als höhere absolute Instanz in dieser Spielform ein Gegenstand abstrakter Valenz, denn jeder Spieler muss sein Handeln auf dieses abstimmen und sich entsprechend darauf beziehen. Die Regel vereint für die Zeit des Spiels alle möglichen Handlungen in sich selbst. Des Weiteren wird die abstrakte Valenz der Leistung aufgebaut, wenn die Spieler ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen, um

(vgl. Oerter 1997, S. 69ff). „Das Umsetzen eines Skriptes in Handlung kann als Orientierung an Regeln verstanden werden“ (a. a. O., S. 135). Jedes Skript kann unterschiedliche Komplexitätsgrade aufweisen. Bspw. kann das Skript „Restaurantbesuch“ lediglich aus den Vorgaben Hinsetzen – Bestellen – Essen – Bezahlen bestehen oder viel komplexer aus Reservieren – Platz zeigen lassen – Hinsetzen – Karte lesen – Bestellen – Essen – Neben diesen festen Vorgaben besitzt es Leerstellen, die nach Belieben ausgefüllt werden können. Kinder erlernen Skripts durch Beobachtung oder Handlungsanweisungen durch andere, insbesondere ältere Personen (vgl. a. a. O., S. 69). Sie speichern die Skripts mental ab und aktivieren sie u. a. im Spiel (vgl. Andresen 2002, S. 155).

⁶ An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass es meiner Auffassung nach auch solche Regelspiele gibt, bei denen es keinen Bezug zu einem konkreten materiellen Objekt gibt. Fangspiele bspw. kommen ganz ohne materielle Objekte aus, erfüllen aber die von Oerter (1997, S. 100ff) genannten sonstigen Besonderheiten des Regelspiels. Ich vertrete hier die Ansicht, dass sich Spieler in Regelspielen unter gegebenen Regeln und mit ihren Fähigkeiten sowohl auf konkrete materielle Objekte, als auch auf ihre Mitspieler beziehen können.

einen Sieg zu erringen. Durch eigene Leistung werden Handlungsmöglichkeiten erlangt, deshalb ist sie Gegenstand dieser höchsten Form von Valenz (vgl. a. a. O., S. 39f). Als Beispiel hierzu sei ein Fußballspiel unter Kindern genannt.

In der Entwicklung vom Parallelspiel bis hin zum Regelspiel wird deutlich, dass es sich um immer höhere Formen des Sozialspiels handelt, weil die Komplexität der gemeinsamen Gegenstandsbezüge und der Valenzen der Gegenstände zunimmt. Diese Entdeckung scheint Oerters (1997, S. 103) Folgerung zu unterstreichen, dass Kinder mit zunehmendem Alter höhere Formen des Sozialspiels praktizieren können, welche er aus einer Längsschnittstudie von Howes & Matheson (1992, zit. nach Oerter 1997, S. 103) zur Reihenfolge des Auftretens der erläuterten Spielformen ableitet. Er fügt aber hinzu, dass gelegentlich auch noch einfachere Formen des Sozialspiels gespielt werden. Mit Beginn der Schulzeit wird laut Oerter (1997, S. 39) das Symbol- und Rollenspiel aber zunehmend vom Regelspiel abgelöst, sodass etwa dann die komplexeste Stufe der potenziell ausführbaren Spielarten erreicht wird. Deshalb ist anzunehmen, dass SuS in den großen Pausen an Grundschulen vor allem diese höheren Formen des Sozialspiels ausüben.

Nicht unerwähnt sollte an dieser Stelle bleiben, dass laut Hanns Petillon (1999, S. 22) Spiele allgemein in zwei Gruppen eingeteilt werden können. Er unterscheidet „Play“ als den „*Spielerische(n) Umgang mit Alltagssituationen*“ (Petillon 1999, S. 23) und „Games“ als „*Vorstrukturierte Spiele*“ (a. a. O., S. 24). Im ersten Fall dient eine beliebige alltägliche Situation als Anlass für eine Spielhandlung und wird zu einem freien Spiel weiter entwickelt. Im zweiten Fall ist das Spielgeschehen hingegen von Anfang an von Vorgaben abhängig, die den Spielgegenstand, die Spielregeln und den Spielablauf betreffen. Somit sind *Games* im Gegensatz zu *Plays* in hohem Maße vorstrukturiert (vgl. a. a. O., S. 22ff). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welcher Gruppe die soeben erläuterten Arten des Sozialspiels jeweils zuzuordnen sind. Prinzipiell handelt es sich bei Parallel-, Symbol-, Rollen- und Regelspielen um *Games*, denn sie sind alle in einem gewissen, aber dennoch unterschiedlich hohem Maße vorab strukturiert. Aus diesem Grund schlage ich eine zusätzliche Einteilung in *stärker und schwächer strukturierte Games* vor. In diesem Sinne ist sicherlich das Regelspiel ein *stärker strukturiertes Game*, da die Regel hier den gemeinsamen Gegenstandsbezug überhaupt darstellt und Handlungsmöglichkeiten und Abläufe festlegt. Ein Rollenspiel hingegen ist bspw. ein vergleichsweise *schwächer strukturiertes Game*, gehört

allerdings keineswegs zur Kategorie *Play*. Das Spielthema des Rollenspiels mit den darin inbegriffenen Rollenskripts grenzt die Handlungsmöglichkeiten der Spieler vorab ein und strukturiert damit den Spielverlauf. Trotzdem erachte ich diese Strukturierung deutlich schwächer als beim Regelspiel, da sie weniger „offensichtlich“ und flexibler scheint, weil den Akteuren immer noch ein gewisser Raum für Improvisationen bleibt. Auf diese Überlegung wird an späterer Stelle zurückgegriffen.

2.2 Spielrahmen

Der handlungstheoretischen Perspektive zufolge erfordert das Sozialspiel von Kindern einen gemeinsamen Gegenstandsbezug (vgl. Oerter 1997, S. 92), der auch als „gemeinsamer Spielrahmen“ bezeichnet werden kann. Der Begriff „Rahmen“ ruft vermutlich die Assoziation eines Bilderrahmens (vgl. Bateson 2007, S. 201ff) o. Ä. hervor: Ein Bild befindet sich im Inneren des Rahmens und wird dadurch von der äußeren Umgebung abgegrenzt. Der Betrachter weiß, dass das Innere nicht mit dem Äußeren übereinstimmt und deshalb auf eine andere Art und Weise - wortwörtlich vor einem anderen Hintergrund - interpretiert werden muss. Ein vergleichbarer imaginärer Rahmen liegt auch in alltäglichen Situationen wie dem Spiel vor: Akteure sowie Zuschauer haben sowohl eine Vorstellung davon, was (im Sinne des Gegenstandsbezugs zu Objekten, Personen, Themen und / oder Regeln) zu der jeweiligen Situation gehört, als auch davon, was unpassend wäre. Damit verfügen sie über eine Grundlage, um die jeweiligen Interaktionen verstehen zu können. In diesem Kapitel wird deshalb versucht, sich dem allgemeinen Rahmenbegriff theoretisch anzunähern und Aussagen über den speziellen Rahmen im Spiel zu treffen. Wie bereits festgestellt, ist die Existenz eines solchen charakteristisch für das Spiel (s. Kap. 2.1.1). Im Folgenden wird sich auf Erving Goffmans Theorie der *Rahmen-Analyse* (1977⁷) bezogen, in welcher der Soziologe Überlegungen aus seinen vorherigen Werken wie *Interaktion: Spaß am Spiel* (1973⁸) integriert und verallgemeinert. Dabei schließt er an Gregory Bateson an, der sich in dem Aufsatz *Eine Theorie des Spiels und der Phantasie* (2007⁹) schon zuvor mit dem Begriff des Rahmens beschäftigte, weshalb auch dessen Ausführungen hier nicht unerwähnt bleiben sollen.

Goffmans Theorie (1977, S. 16ff) verfolgt das Ziel, ein allgemeines Schema von Rahmen darzulegen, das in jeglichen Situationen des Alltags

⁷ Erstmals veröffentlicht 1974 unter dem Originaltitel: *Frame Analysis, An Essay on the Organization of Experience*.

⁸ Erstmals veröffentlicht 1961 unter dem Originaltitel: *Encounters*.

⁹ Erstmals veröffentlicht 1955 unter dem Originaltitel: *A Theory of Play and Fantasy*.

dazu genutzt werden kann, eine Antwort darauf zu finden, was dort gerade vor sich geht. Ein Rahmen ist demnach als eine im Bewusstsein vorhandene und sich im Handeln (durch gewisse Gegenstandsbezüge) widerspiegelnde Definition einer Situation zu verstehen, die Ereignisse beschreibt und so zunächst Sinnloses mit einem Sinn unterlegt (vgl. Goffman 1977, S. 19, 31, 274). Somit eröffnen sich mit seiner Hilfe konkrete Bedeutungs-, Handlungs- und Erlebnisfelder, auf deren Basis die Situation gestaltet und verstanden wird (vgl. Willems 1997, S. 44). Diese so konstruierte und in sich strukturierte Ereigniswelt setzt der Rahmen in ein Verhältnis zu deren Umwelt und grenzt beide voneinander ab (vgl. a. a. O., S. 32). Nur durch die wechselseitige Aufrechterhaltung der jeweiligen Situationsdefinition kann ein Miteinander innerhalb eines gemeinsamen Rahmens funktionieren (vgl. Goffman 1973, S. 90). Auf die Spielsituation übertragen, bedeutet dies, dass unter den Teilnehmern zunächst ein gemeinsamer Spielrahmen geschaffen und dann dauerhaft vermittelt werden muss. Ein solcher umfasst, auf welche Art und Weise sich die Spieler nach gewissen Regeln auf bestimmte Gegenstände beziehen sollen.

2.2.1 Primäre Rahmen und Modulationen

Rahmen werden jederzeit genutzt, um wahrgenommene Ereignisse und Situationen unmittelbar zu interpretieren und zu identifizieren, um schließlich dementsprechend reagieren zu können (vgl. Goffman 1977, S. 31). Dabei werden nach Goffman (1977, S. 31ff) tendenziell so genannte „*primäre Rahmen*“ (ebd.) bevorzugt, bei denen es sich um erste Einordnungsmuster oder Sinnzuschreibungen handelt. Somit wird einem Vorkommnis i. d. R. unbewusst eine erste Bedeutung auf Basis von herkömmlichen Vorstellungssystemen verliehen, statt dafür völlig neue und ungewöhnliche Interpretationsschemata heranzuziehen. Es wird zunächst intuitiv davon ausgegangen, dass sich deren Anwendung bewähren wird (vgl. a. a. O., S. 39ff). Hierzu ein einfaches Beispiel: Stolpert ein Kind, weil ihm ein anderes ein Bein stellt, so wird es einen sozialen primären Rahmen zur Interpretation nutzen und dem anderen Kind vorerst Boshaftigkeit unterstellen. Es wird deutlich, dass ein primärer Rahmen nötig ist, um ein spontanes Verständnis alltäglicher Situationen (wie der beschriebenen) zu gewährleisten (vgl. a. a. O., S. 36). Vor allem im Beisammensein mit anderen Personen ist dies von zentraler Bedeutung, denn nur, wenn ein geltender Rahmen erkannt wird, kann angemessene soziale Interaktion funktionieren (vgl. Willems 1997, S. 40). Erst auf der Grundlage von dessen Wahrnehmung werden die Beteiligten in einem entsprechenden Grad aktiv (vgl. Goffman 1997, S. 376).

Neben primären Rahmen gibt es nach Goffman (1977) auch solche, die man sekundäre Rahmen nennen könnte. Er nutzt für deren Bezeichnung den Begriff des „Moduls“ (Goffman 1977, S. 55):

„Darunter verstehe ich das System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits im Rahmen eines primären Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, das dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz anderes gesehen wird. Den entsprechenden Vorgang nennen wir Modulation“ (Goffman 1977, S. 55f).

Die Besonderheit des Spielrahmens ist sicherlich, dass es sich dabei um solch ein Modul handelt (vgl. a. a. O., S. 52ff). Für diese Erkenntnis war Goffmans Rückgriff auf den genannten Aufsatz von Bateson maßgeblich (vgl. a. a. O., S. 15, 52ff), weshalb auch in dieser Arbeit zunächst daran angeknüpft wird, um anschließend das Spiel als Modul zu explizieren.

Bateson proklamiert, dass eine ernst gemeinte Handlung als Vorlage dienen kann, um daraus eine Kopie hervorzubringen, die allerdings nicht ernst gemeint ist. Dies kann sogar dazu führen, dass Ernst und Spaß nicht unterschieden werden können (vgl. Bateson 2007, S. 195ff; Goffman 1977, S. 15). Ausschlaggebend für seine Entdeckung war eine Beobachtung zweier Affen im Zoo: Die Zeichen, die sie einander übermittelten, waren dem Kampf sehr ähnlich. Trotzdem war sowohl für die Affen selbst, als auch für Bateson als Beobachter offensichtlich, dass es sich bei den ausgesendeten Zeichen nicht um ernsthafte Handlungen handelte, sondern um Spielhandlungen (vgl. Bateson 2007, S. 195). Bateson folgert, dass sich die Affen diese andere Bedeutung bzw. diese anderen Signale der Zeichen auf irgendeine Art und Weise verdeutlichen müssen, damit beide in folgender Ansicht übereinstimmen und es zu keinen Fehlinterpretationen kommt: *„Diese Handlungen, in die wir jetzt verwickelt sind, bezeichnen nicht, was jene Handlungen, für die sie stehen, bezeichnen würden“ (Bateson 2007, S. 195).* Sprich: Im Rahmen des Spiels der Affen bezeichnet ein Zwicken des Gegenübers zwar einen Biss, allerdings nicht die Feindseligkeit, die wiederum durch den Biss bezeichnet werden würde. In diesem Rahmen ist es vielmehr das Spiel, welches bezeichnet wird.

„Damit stehen wir zwei Besonderheiten des Spiels gegenüber: (a) daß [sic] die im Spiel ausgetauschten Mitteilungen oder Signale in gewissem Sinne unwahr oder nicht gemeint sind; und (b) daß [sic] das, was mit diesen Signalen bezeichnet wird, nicht existiert“ (Bateson 2007, S. 198).

Den Akteuren muss daher bewusst sein, dass ein Zeichen verschiedene Signale realisieren kann. Dies ist Voraussetzung für ein gemeinsames Spiel, weshalb eine dementsprechend weite Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen notwendig ist. Unter den Affen muss eine metakommunikative Mitteilung vermittelt haben, wie die Kommunikation bzw. die Zeichen für den

anderen zu verstehen sind (vgl. a. a. O., S. 194f). Diese „Dies-ist-bloß-ein-Spiel-Mitteilung“ der Affen hat einen Rahmen errichtet, in dem das Bezeichnende und das Bezeichnete unterschieden werden können (vgl. a. a. O., S. 200).

Auf dieser Grundlage definiert Bateson schon vor Goffman den „*psychologischen Rahmen*“ (Bateson 2007, S. 202), welcher vor allem kommunikationstheoretische Relevanz hat (vgl. Andresen 2002, S. 11), sich aber in Goffmans Rahmenbegriff widerspiegelt. Bateson (2007, S. 202ff) zufolge schließt ein psychologischer Rahmen (wie exemplarisch am Spiel der Affen gezeigt) gewisse Mitteilungen und Handlungen aus, andere wiederum ein. Damit stellt jener eine Begrenzung dar, die bewusst oder unbewusst gezogen wird, um die Wahrnehmung zu organisieren. Die Mitteilungen im Inneren des Rahmens sind wechselseitig von Bedeutung und der Rahmen deutet darauf hin, dass diese Mitteilungen im Vergleich zu den äußeren auf andere Weise interpretiert werden müssen. Metakommunikative Mitteilungen, die sich auf den Rahmen selbst beziehen, bestimmen damit dessen Inneres und geben Aufschluss darüber, wie dieses zu verstehen ist (vgl. Bateson 2007, S. 202ff). Goffman merkt allerdings an: *„Bateson identified framing as a psychological process; I see it as inhering in the organization of events and cognition“* (Goffman 1981, S. 64, zit. nach Willems 1997, S. 63).

Ausgehend von dem Aufschluss darüber, dass Handlungen gewisse Signale zu ihrer Interpretierbarkeit bei sich tragen (vgl. Srubar 1994, S. 100) und diese dabei eben auch auf eine andere Interpretation der Handlungen hindeuten können, als die, *„für die sie stehen“* (Bateson 2007, S. 195), stellt Goffman fest, dass Bateson einen Aspekt nicht bedacht hat:

„Bateson doesn't give much attention to the implication that these modeled activities must be modeled on something that is already meaningful in its own right [...], and that this something must draw on a frame of reference, too [...].“ (Goffman 1981, S. 64, zit. nach Willems 1997, S. 63).

Die modulierten Handlungen müssen also auf das verweisen, was Goffman einen primären Rahmen nennt, nämlich auf einen ersten, ursprünglichen Verstehenshintergrund, der allerdings umgewandelt bzw. transformiert wurde (vgl. Srubar 1994, S. 100). Die Affen ahmen das Kampfverhalten lediglich nach und transformieren damit den primären Rahmen „Kampf“ in den modulierten Rahmen „Spiel“ (vgl. Willems 1997, S. 61). Batesons *„Version von Wirklichkeit und Wirklichkeitskonstruktion bildet im Kern gleichwohl so etwas wie den primären Rahmen der Rahmentheorie Goffmans“* (Willems 1997, S. 63). Auf dieser Basis definierte Goffman also erst seinen Rahmenbegriff und Batesons Beobachtung veranschaulicht, was dabei unter einem Modul bzw.

einem transformierten primären Rahmen verstanden wird und warum gerade das Spiel einen solchen aufweist.

Nun zurück zum Spiel als Vorgang der Modulation und der dazugehörigen Bedeutung: „*Es handelt sich um eine systematische Transformation eines Materials, das bereits im Rahmen eines Deutungsmusters sinnvoll ist, ohne welches die Modulation sinnlos wäre*“ (Goffman 1977, S. 57). Nach Goffman (1977, S. 57) gibt es noch weitere Charakteristika von Modulationen: Die Beteiligten sind sich darüber im Klaren, dass eine Transformation erfolgt, etwas also „nicht so gemeint“ ist und teilen sich dies gegenseitig mit. Außerdem wird die Modulation sowohl zeitlich, als auch räumlich begrenzt. So finden sie innerhalb eines gewissen begrenzten Zeitraums und innerhalb eines konkreten Gebiets statt. Generell ist kein Ereignis von einer Modulation ausgeschlossen. Entscheidend ist zudem nicht, ob die transformierte Tätigkeit deutlich verändert ausgeführt, sondern wie sie von den Beteiligten gedeutet wird (vgl. ebd.). Vereinfacht ausgedrückt handelt es sich bei unmodulierten Handlungen, also solchen innerhalb eines primären Rahmens, um „wirkliche“ Handlungen. Modulierte Handlungen hingegen werden zwar auch tatsächlich umgesetzt, sind aber trotzdem „unwirklich“ bzw. „nachgeahmt“ (vgl. a. a. O., S. 59).

Die Modulationen, die uns in unserem Alltag begegnen, lassen sich laut Goffman (1977, S. 60) in fünf Klassen einteilen: „*So-Tun-als-ob*“, „*Wettkampf*“, „*Zeremonie*“, „*Sonderausführung*“ und „*In-anderen-Zusammenhang-Stellen*“ (a. a. O., S. 60). Seinen Erläuterungen zufolge, fällt das Spiel unter die Kategorie *So-tun-als-ob* und / oder *Wettkampf*. Das Fangspiel bspw. gehört insofern zu Ersterem, als dass dabei transformierte Handlungen (Antippen als Fangen) ausgeführt werden, wobei sichergestellt ist, dass praktische Folgen der nachgeahmten Handlung nicht eintreten werden (Gefangen-Sein nicht im Sinne von Eingesperrt- oder Der-Freiheit-beraubt-Sein). Deshalb müssen die Handlungen von den Beteiligten anders aufgefasst werden. Doch auch zur Modulationskategorie des Wettkampfs kann das Fangspiel zugeordnet werden. Die Handlung, die in Regelspielen immer ganz unbewusst nachgeahmt wird, ist der echte Kampf bzw. das Gegeneinander-Antreten (vgl. a. a. O., S. 69f).

2.2.2 Kanäle

Nicht nur bei dem speziellen Spielrahmen, sondern auch bei allen anderen Rahmen, egal ob primär oder moduliert, existiert ein Inneres und ein Äußeres. Interaktionen wie das Spiel können sich auf mehreren Handlungs- und

Sinnebenen vollziehen. Welche davon tatsächlich gelten, wird deshalb mit Hilfe des Rahmens eingegrenzt (vgl. Srubar 1994, S. 100).

Goffman (1977, S. 224ff) nutzt für die verschiedenen Ebenen der Interaktion schließlich den Begriff der „Kanäle“ (a. a. O., S. 224). Der „Hauptkanal“ (a. a. O., S. 233) stellt den zu folgendem Handlungsentwurf dar, sprich: das Innere des Rahmens. Daneben existiert ein äußerer „*ignoriertes Kanal*“ (ebd.), der diesem untergeordnet ist und dessen Vorgänge mit dem des Hauptkanals potenziell konkurrieren. So wird bspw. Gefühlen, Personen, Handlungen, Wahrnehmungen und anderen empfangenen Mitteilungen, welche nichts mit dem Spiel zu tun haben und dementsprechend nicht auf dem Hauptkanal liegen, idealerweise keine Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Goffman 1977, S. 224ff).

Nur ein funktionierender Rahmen, welcher Hauptkanal und ignorierten Kanal abgrenzt, gewährleistet die Dynamik des Spiels (vgl. Goffman 1973, S. 74). Um einen solchen stabilisieren zu können, ist ein angemessenes Engagement der Spieler von zentraler Bedeutung, denn dies bestätigt die Rahmengenrenzen der situativ definierten Realität zur eigentlichen Realität (vgl. a. a. O., S. 45). Fällt hingegen das Engagement eines Spielers nicht auf den Hauptkanal, sondern vielmehr auf den zu ignorierenden Kanal, wird der Spieler abgelenkt und nicht mehr von den Dingen beansprucht, die eigentlich relevant sein sollten (vgl. a. a. O., S. 47). Je nachdem, wie gut es ihm gelingt, die empfundene Spannung im Sinne der Heterogenität der Innen- und Außenwelt zu bewältigen, bleibt der Rahmen für ihn bestehen (vgl. a. a. O., S. 48f). Um die Definition der Situation weitestgehend aufrecht zu erhalten, kann es im Zweifelsfall hilfreich sein, geringfügige Änderungen am Rahmen vorzunehmen und ihn an äußere Umstände anzupassen (vgl. a. a. O., S. 55). Gelingt die Spannungsbewältigung allerdings nicht, kann dies dazu führen, dass der Betroffene aus dem Spielrahmen ausfällt, indem er (ggf. nur vorübergehend) seinen Interaktionsbeitrag plötzlich verändert, um solche Bedürfnisse oder Empfindungen auszuleben, die auf dem Hauptkanal nicht möglich sind (vgl. a. a. O., S. 62f). Sollten alle Teilnehmer des Spiels gleichzeitig aufgrund einer Ablenkung ausfallen, so gelingt es i. d. R. kurze Zeit später, den Rahmen automatisch wieder herzustellen. Durch die kurze Unterbrechung kann anschließend wahrscheinlich mit weniger Spannung weitergespielt werden (vgl. a. a. O., S. 72).

Bei Situationsdefinitionen wie dem Spielrahmen, an denen i. d. R. mehrere Personen beteiligt sind, gibt es über den Haupt- und den ignorierten

Kanal hinaus noch einen weiteren (vgl. Goffman 1977, S. 234). Jener liegt weder gänzlich außerhalb noch innerhalb des Rahmens, wirkt sich aber auf diesen aus (vgl. a. a. O., S. 279) und ist vermutlich u. a. auch dann von Bedeutung, wenn Spannungen überwunden werden müssen. Es handelt sich dabei um *„einen Zeichenstrom, der selbst nicht zum Inhalt der Tätigkeit gehört, aber dazu dient, diesen zu regulieren, abzugrenzen, zu artikulieren und seine verschiedenen Bestandteile und Phasen anzugeben“* (Goffman 1977, S. 234). Diesen Kanal auszublenden, ist für die Spieler nicht erlaubt (vgl. a. a. O., S. 238).

Dies erinnert an Batesons Feststellung, dass es metakommunikative Mitteilungen unter den Teilnehmern eines Spiels geben müsse, die den jeweiligen Rahmen aufbauen und füreinander verständlich machen (s. Kap. 2.2.1). Aus Batesons Ausführungen geht hervor, dass er darunter lediglich verbale, also sprachliche Mitteilungen versteht (vgl. Bateson 2007, S. 193). Goffman hingegen schließt nicht aus, dass auch nichtsprachliche Aktivitäten neben Artikulationszeichen zu diesem Kanal gehören und Aufschluss über die Situation geben können (vgl. Goffman 1977, S. 234).

Festzuhalten ist schließlich, dass es für den in dieser Arbeit betrachteten Spielrahmen, bei dem es sich um ein Modul eines primären Rahmens handelt, metakommunikative Methoden gibt, um ihn selbst bzw. eine gemeinsame Situationsdefinition aufzubauen, aufrecht zu erhalten und zu gestalten. So wird eine reibungslose Interaktion zwischen den Spielern gewährleistet. Was konkret unter Metakommunikation bzgl. des Spiels zu verstehen ist, wird nun dargestellt.

2.3 Metakommunikation und Spiel

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, kommt der Metakommunikation eine entscheidende Funktion hinsichtlich des Auf- und Ausbaus des Spielrahmens zu. Der Begriff lässt sich erklären als übergeordnete Kommunikation, welche die eigentliche Kommunikation selbst thematisiert. Im Spiel wird sie von den Kindern genutzt, um sich über die Kommunikation innerhalb des Spielrahmens und deren spezielle Bedeutung zu verständigen (vgl. Andresen 2002, S. 8). Damit ist Metakommunikation auf der Beziehungsebene zwischen den Spielern anzusiedeln (vgl. Bateson 2007, S. 193), denn prinzipiell wird damit kenntlich gemacht, wie die Interaktionspartner „zueinander stehen“ und auf welcher Basis dementsprechend Mitteilungen verstanden werden sollten.

2.3.1 Funktionen

„Metakommunikation erfüllt vor allem die Funktion der Planung und Steuerung der Spielhandlungen und der Steuerung der Deutungstätigkeit der Spielenden“ (Andresen 2002, S. 119). Bevor Spieler gemeinsam die zum Spiel gehörenden Einzelhandlungen metakommunikativ planen können, muss unter ihnen die Mitteilung „Dies ist ein Spiel“ bzw. „Gleich folgt ein Spiel“ vermittelt werden. Deshalb bietet es sich an, zunächst die Funktion der „Steuerung der Deutungstätigkeit der Spielenden“ (ebd.) zu betrachten.

Rückblickend auf die erläuterte Theorie von Bateson (2007, S. 195ff) ist der gemeinsame Wechsel der Realitätsebene im Spiel nur dann möglich, wenn die Spieler dazu fähig sind, den modularisierten Spielrahmen mit entsprechenden metakommunikativen Signalen aufzubauen, abzuklären und dauerhaft zu signalisieren. Helga Andresen (2002) beschreibt die metakommunikative Mitteilung nach Bateson wie folgt:

„Sie zeigt, dass man sich des fiktiven Charakters des Handelns bewusst ist, und fordert gleichzeitig, innerhalb des Spielrahmens so zu tun, als handle man tatsächlich so, wie man vorgibt zu handeln. [...] Die metakommunikativen Äußerungen lösen die Handlungen aus dem primären Kontext heraus und bilden gleichzeitig selbst den neuen Kontext, der die neuen Bedeutungen bestimmt“ (Andresen 2002, S. 35).

Gelingt die Metakommunikation also nicht, ist es wahrscheinlich, dass die Akteure die Mitteilungen und Handlungen innerhalb eines primären Rahmens auffassen, in welchem sich deren Bedeutungen von denen innerhalb eines modularisierten Spielrahmens in ihrer Ernsthaftigkeit unterscheiden (vgl. Andresen 2002, S. 33ff; Bateson 2007, S. 195ff; Goffman 1977, S. 31ff, 55ff). Solche Missverständnisse sollen durch erfolgreiche Metakommunikation vermieden werden (vgl. Bateson 2007, S. 206). Bestenfalls kann schließlich ein gemeinsamer Gegenstandsbezug und damit ein gemeinsamer Spielrahmen realisiert werden (vgl. Oerter 1997, S. 117f).

Neben der dauerhaften Signalisierung des Spielcharakters der Handlungen dient Metakommunikation der gemeinsamen Festlegung des Spielthemas und der Planung von Handlungsketten während des Spiels. Für Letzteres sind gleichzeitig entsprechende Skripts, d. h. unterbewusste und schematisierte Vorgaben zu Handlungsabläufen, zuständig. Immer, wenn ein solches Skript während des Spiels nicht vorhanden, unklar oder in dieser Form nicht erwünscht ist, wird auf metakommunikative Methoden zur weiteren Planung zurückgegriffen. Handlungsschritte der Spieler folgen demnach abwechselnd entweder einem vorhandenen Skript, welches sich durch Objekte, Rollen oder Themen eröffnet, oder metakommunikativen Mitteilungen der Akteure. Metakommunikation sorgt - wie soeben erklärt - darüber hinaus dafür,

den vorhandenen Spielcharakter aller Handlungen zu verdeutlichen, was das Skript wiederum nicht leisten kann (vgl. a. a. O., S. 72).

2.3.2 Formen

Bateson (2007, S. 193) zufolge sind metakommunikative Mitteilungen immer sprachlicher bzw. verbaler Art. Dabei können sie explizit oder implizit sein, d. h. entweder die Mitteilungen thematisieren den Spielcharakter der Handlungen direkt oder dieser besondere Charakter der Handlungen bleibt „verschleiert“ und wird lediglich verbal umschrieben. Er merkt an, dass metakommunikative Mitteilungen meistens implizit sind (vgl. Bateson 2007, S. 193).

Schon bei der Behandlung der Kanäle (s. Kap. 2.2.2) wurde deutlich, dass Goffman (1977) Batesons Metakommunikationsbegriff erweitert auffasst. Goffman (1977, S. 234) vertritt die Meinung, dass zu dem dritten existierenden Interaktionskanal, auf welchem die Metakommunikation anzusiedeln ist, neben sprachlichen Zeichen durchaus auch nichtsprachliche Zeichen gehören. Damit vergleichbar ist auch Oerters (1997) Meinung, dass Metakommunikation „*nicht immer verbaler Natur*“ (Oerter 1997, S. 118) sein muss. „*Sie kann auch aus Ausdruckssignalen bestehen, aus denen die Teilnehmer die Spielnatur des Geschehens erkennen können*“ (ebd.).

Auch die Ausführungen von Andresen (2002, S. 123) zu expliziten und impliziten Signalen sprechen eher für einen solchen erweiterten Metakommunikationsbegriff, obwohl sie sich dabei eigentlich an Batesons Arbeiten anlehnt. Obwohl ich ihre Aussagen in dieser Form nicht aus Batesons Aufsatz (2007) ableiten kann, halte ich ihre Formulierung für durchaus nachvollziehbar: Andresen (2002) zufolge verwenden Kinder „*unterschiedliche Mittel expliziter und impliziter Metakommunikation, mit denen sie in unterschiedlichen Graden innerhalb und außerhalb des Spielrahmens agieren*“ (Andresen 2002, S. 119). Explizite Metakommunikation thematisiere den Spielcharakter direkt. Damit sei jene Form außerhalb des Rahmens einzuordnen, da sie diesen aufbaue und weiterhin plane. Implizite Metakommunikation hingegen halte die Deutungen und damit den Rahmen aufrecht (vgl. ebd.). Die „*Art der Ausführung der Handlung*“ (a. a. O., S. 123) signalisiere dabei, dass es sich um eine Spielhandlung handle (vgl. ebd.). Dies zeigt, dass implizite metakommunikative Mitteilungen nach Andresens Auffassung nicht unbedingt sprachlicher Form sein müssen (wie Bateson meines Verständnisses nach eigentlich voraussetzt), sondern auch nonverbal und handelnd ausgedrückt werden können.

Weil die Erläuterungen der möglichen Erscheinungsformen der Metakommunikation in der Fachliteratur also nicht gänzlich miteinander übereinstimmen, lege ich dieser Arbeit eine eigene abgeleitete Auffassung zugrunde. Dieser entsprechend können metakommunikative Mitteilungen sprachlicher (verbaler) Art sein. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, den Spielcharakter oder die Handlungsplanung explizit oder implizit wörtlich zu thematisieren. Darüber hinaus kann Metakommunikation aber auch durch Ausdruck, Stimmlage, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Bewegungen, usw. (nonverbal) und durch Handlungen generell realisiert werden. Damit ist die nichtsprachliche Form der Metakommunikation immer implizit, da der Charakter oder die weitere Planung des Spiels lediglich „verschleiert“ oder „verschlüsselt“ mitgeteilt werden.

2.3.3 Einsatz von Metakommunikation und Kommunikation

Neben der Metakommunikation über das Spiel, die den Rahmen zunächst konstruiert und im Spiel weiterhin genutzt wird, um Handlungen zu planen, existiert auch davon zu unterscheidende Kommunikation im Spiel, welche den Rahmen vielmehr ausfüllt (vgl. Andresen 2002, S. 102; Oerter 1997, S. 123). Phasen der Kommunikation und der Metakommunikation wechseln sich beim Spielen gegenseitig ab, wobei sie jeweils von unterschiedlicher Dauer sein können (vgl. Andresen 2002, S. 119).

Die Kommunikation im Spiel ist angelehnt an die Skripts, welche im Bewusstsein der Akteure durch den gemeinsamen Bezug zu einem Gegenstand aktiviert werden. Demnach kann umso länger ohne zusätzliche Handlungsplanung im Spiel verweilt und kommuniziert werden, je bekannter das Skript ist (vgl. Oerter 1997, S. 127f). Dies lässt im Umkehrschluss auf folgenden Zusammenhang schließen: Je offener und unbekannter das Skript für einen oder auch mehrere Spieler ist, umso mehr Kommunikation muss zu Beginn auf der Metaebene stattfinden, um zuallererst den gemeinsamen Rahmen aufzubauen und anschließend auszubauen (vgl. a. a. O., S. 72). Dies bedeutet also auch: Wird ein bestimmtes Spiel regelmäßig in unveränderter Form von den gleichen Akteuren gespielt, so wird das Spielskript erlernt und immer weniger Metakommunikation benötigt, um sich gegenseitig die nun geltenden Vorschriften, Bedeutungen und anknüpfenden Handlungen mitzuteilen.

Des Weiteren gibt es einen Unterschied zwischen dem Einsatz der Metakommunikation bei vorstrukturierten *Games* und unstrukturierten *Plays* (s. Kap. 2.1.2): Im Gegensatz zu *Plays* muss nach Andresen (2002, S. 36) in *Games* der Spielcharakter der Handlungen nicht dauerhaft thematisiert werden. Dies leitet sie aus Batesons (2007) Aufsatz ab. Erinnern wir uns nun an

die vorgenommene Unterscheidung von *stärkeren und schwächeren Games*: Bei einem in dieser Arbeit als *stärkeres Game* eingestuftes Regelspiel wird der Spielcharakter durch die klaren Regeln und Vorgaben offenbart. Im Rollenspiel, einem *schwächeren Game*, gibt es zwar durch das sich eröffnende Handlungsskript entsprechende Regeln, doch diese und damit der Spielcharakter sind weniger „im Raum stehend“, verdeckter und flexibler als beim Regelspiel. Aus dieser Überlegung in Kombination mit der vorherigen leite ich nun wiederum die Vermutung ab, dass bei Regelspielen insgesamt weniger Metakommunikation eingesetzt werden muss, als bei Rollenspielen. Die Untersuchung dieser Vermutungen steht allerdings nicht im Mittelpunkt des empirischen Teils dieser Arbeit. Sie könnte allerdings begründen, warum in der Literatur bisher lediglich die metakommunikativen Methoden im Rollenspiel intensiver betrachtet wurden, weshalb auch ich mich an dieser Stelle auf die Darlegung einer ausschließlich darauf bezogenen ausgewählten Theorie beschränken muss.

2.3.4 Metakommunikative Methoden im Rollenspiel

Holly Giffin¹⁰ (1984) befasste sich in einer Studie intensiv mit dem metakommunikativen Prozess beim Rollenspiel¹¹, insbesondere mit den Fragen, wie sich Kinder die umgewandelten Bedeutungen gegenseitig mitteilen und wie sie die gemeinsame Spielwelt entwickeln und erhalten (vgl. Giffin 1984, S. 76). Dazu baut sie auf Batesons Auffassung von Metakommunikation (s. Kap. 2.3), sowie eine Studie von Garvey und Berndt (1975) auf (vgl. a. a. O., S. 74f). Jene zeigte u.a., dass es sich bei den Inhalten der Metakommunikation im Rollenspiel um die transformierten Elemente Rolle, Handlungsplan und Objekt handelt (vgl. Garvey & Berndt 1975, S. 9). Giffin selbst entwirft schließlich eine Unterscheidung verschiedener metakommunikativer Methoden und der Bandbreite ihrer Realisierung von innerhalb bis außerhalb des Spielrahmens. Die Methoden haben jeweils verbale und nonverbale Anteile, welche bestimmen, wie ein Verhalten eingeordnet wird. Darüber hinaus stellt sie ein System auf, nach dem diese verschiedenen Methoden im Spiel ausgewählt werden (vgl. Giffin 1984, S. 79).

¹⁰ Um möglichen Unklarheiten vorzubeugen, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass die Autorin in der Primärquelle von Bretherton (1984) „Giffin“ genannt wird. Sowohl von Oerter (1997), als auch von Andresen (2002) wird genau auf diesen Beitrag allerdings unter dem Autorennamen „Griffin“ verwiesen. Ich bevorzuge hier die Variante aus der Primärquelle.

¹¹ Im Original spricht Giffin von „*make-believe play*“ (Giffin 1984, S. 74) oder „*pretend play*“ (a. a. O., S. 79), im Kontext wird aber deutlich, dass damit die Art von Spiel gemeint ist, welche hier als Rollenspiel bezeichnet wird (vgl. Andresen 2002, S. 110).

Nun zunächst zu den sieben metakommunikativen Optionen¹² nach Giffin (1984). Die Reihenfolge, in der diese hier beschrieben werden, entspricht deren „Lage“ von innerhalb bis außerhalb des Rahmens. Je weiter innerhalb des Spielrahmens, desto weniger unangebracht wäre das entsprechende Verhalten in der „echten“ Situation und desto weniger wird deshalb die Illusion des Spiels durch die Anwendung der entsprechenden Methode zerstört (vgl. Giffin 1984, S. 79).

Enactment (Ausagieren): Hierbei wird das jeweilige Skript einfach ausgespielt und somit für andere angezeigt, ohne dass zuvor die entsprechende Handlung oder Äußerung abgesprochen wurde. Sowohl verbal, als auch non-verbal bleibt der Spieler innerhalb des Rahmens (vgl. a. a. O., S. 81).

Ulterior Conversation (Versteckte Kommunikation): Mit dieser Methode wird das Skript beibehalten, aber im laufenden Spiel spontan mit Details ausgefüllt, indem z. B. durch Andeutungen, Nennungen von Bezeichnungen oder implizite Fragen indirekt weitere Transformationen vorgeschlagen werden. Dies stellt dann die Basis für die darauf folgende Handlung dar. Somit wird die Situationsdefinition durch Aspekte, welche zuvor nicht genauer vereinbart wurden, weiterentwickelt (vgl. a. a. O., S. 81f).

Underscoring (Unterstreichen): Eine Handlung oder Rolle wird innerhalb des Spielrahmens ausgespielt, während sie gleichzeitig verbal definiert oder mit Geräuschen unterlegt wird. Verbal liegt das Unterstreichen damit eher außerhalb des Rahmens, denn in der „echten“ Situation wäre dies sehr befremdlich, jedoch nicht völlig undenkbar, da es einem Monolog ähnelt. Der Spieler bleibt in der Spielsituation, doch die Künstlichkeit seiner Handlung wird ansatzweise deutlich (vgl. a. a. O., S. 82ff).

Storytelling (Geschichten erzählen): Hierunter ist i. d. R. ein Vor-sich-hin-Singen zu verstehen, bei welchem mehrere Sätze mit „und“ zusammengefügt werden. Dadurch werden vorangegangene, erdachte Handlungen und Umwandlungen, die von aktueller Relevanz sind, für die Mitspieler zusammengefasst, um komplexere Spielpläne zu entwerfen. Zwar handelt der jeweilige Spieler währenddessen weiterhin innerhalb des Rahmens, doch bezieht sich das Verbale nicht vollständig auf eine bestimmte Handlung, die er gerade ausführt und liegt vielmehr außerhalb (vgl. a. a. O., S. 84f).

Prompting (Vorsagen): Beim Vorsagen kommt es zu einem Austreten eines Spielers aus dem Rahmen, damit er eine Bedeutung klären, Handlungen kommentieren oder eine Anweisung geben kann. Dabei lässt er seine Rolle

¹² Die deutschen Übersetzungen der Termini wurden übernommen von Oerter (1997, S. 119ff).

fallen und spricht dadurch von außerhalb über die Spieltätigkeit und über den Rahmen, statt in ihm. Nur kurz darauf führt er seine Handlungen wieder als Rollenträger weiter aus, als hätte keine Unterbrechung stattgefunden (vgl. a. a. O., S. 85f).

Implicit Pretend Structuring (Implizite Spielgestaltung): Auch bei dieser metakommunikativen Methode agiert der Spieler nicht innerhalb des Rahmens. Damit werden Verhandlungen über größere Einheiten des Handlungsplans ermöglicht, welche den Rahmen weitgehend definieren. Dabei wird allerdings überhaupt nicht angesprochen, dass es sich bei der Interaktion um ein Spiel handelt. Bspw. werden Worte wie „Spielen“ oder „So tun als ob“ nicht benutzt, sondern durch präzise Aussagen wie „Du machst jetzt...“ oder „Ich bin...“ umgangen. Dadurch wird die Illusion nur geringfügig gewahrt. Diese Methode geht dem tatsächlichen Ausspielen des Skripts oft voraus, kann aber auch zwischendurch genutzt werden (vgl. a. a. O., S. 86f).

Overt Proposals to Pretend (Explizite Spielgestaltung): Die Ausführung dieser letzten Methode liegt gänzlich außerhalb des Rahmens, denn es wird offen vorgeschlagen, „so zu tun als ob“ bzw. „zu spielen“, d. h. den primären Rahmen zu einem Spielrahmen zu transformieren. Damit wird offiziell anerkannt, dass es sich nur um die Vortäuschung einer bestimmten Situation handelt (vgl. a. a. O., S. 87).

Metakommunikative Methoden, welche vorwiegend außerhalb des Rahmens einzuordnen sind, entlasten die Spieler von den Einschränkungen der Spieldefinition und ermöglichen eine Verhandlung und Umgestaltung des Rahmens (vgl. a. a. O., S. 88). Aus Giffins Erläuterungen ist abzuleiten, dass mit dem Äußeren des Rahmens die Explizitheit der Methoden gleichgesetzt wird (vgl. Sawyer 1997, S. 124). Die anderen, dementsprechend impliziteren Optionen dienen dazu, den Anschein zu wahren, dass die Spielhandlungen tatsächlich ernst seien und damit den Rahmen zu erhalten und ihn weiterhin auszubauen. Erst die Mischung der metakommunikativen Optionen ermöglicht die Vereinbarung vom Wahren der Illusion und der gleichzeitigen kooperativen Entwicklung des Spiels mit gemeinsamen Transformationen von Bedeutungen (vgl. Giffin 1984, S. 88, 92). Es wirkt, als sei die Notwendigkeit eben dieser Variation für die Entwicklung einer gemeinsamen Realität im Spiel den Kindern insgeheim bewusst, da sie laut Giffin (1984, S. 88) während eines Spiels von der Vielfalt der metakommunikativen Optionen Gebrauch machen. Deshalb stellt sie außerdem Regeln für deren Auswahl und für die Koordination

der Bedeutungen im Rollenspiel auf, die aus dem Selbstverständnis der Kinder zu stammen scheinen (vgl. Giffin 1984, S. 88).

***Illusion Conservation Rule (Illusions-Schutz-Regel*¹³**): Diese Regel bezieht sich auf die Auswahl der metakommunikativen Methoden im Rollenspiel und besagt, dass Spieler bei der Verhandlung von Umdeutungen beachten sollen, den Spielrahmen dabei so wenig wie möglich zu offenbaren. Daraus resultiert die Präferenz von metakommunikativem Verhalten innerhalb des Rahmens. Sollte dieses allerdings bei komplexeren Spielgestaltungen an seine Grenzen stoßen, darf auch Metakommunikation von außerhalb des Rahmens eingesetzt werden (vgl. a. a. O., S. 88f).

Coordination Rules (Koordinationsregeln): Drei Regeln besagen, wie auf das Verhalten des Mitspielers reagiert werden soll und ermutigen zur Nutzung von Metakommunikation innerhalb des Rahmens (vgl. a. a. O., S. 89):

- ***Implicit Pretend Rule (So-tun-als-ob-Regel)***: Im Rollenspiel sollen vom Partner vorgenommene Bedeutungsumwandlungen als implizite Aufforderung aufgefasst werden, diese automatisch als „nicht echt“ zu interpretieren und darauf innerhalb des Rahmens zu antworten (vgl. a. a. O., S. 89f).
- ***Script Adherence Rule (Skriptbefolgingsregel)***: Diese Regel sorgt dafür, dass die Spieler im Rollenspiel nur solche Umwandlungen vorschlagen, die zum jeweiligen Skript passen. Je komplexer das Skript ist, desto strenger kommt die Regel zum Tragen (vgl. a. a. O., S. 90).
- ***Incorporation Rule (Einfügingsregel)***: Ist eine vom Mitspieler vorgeschlagene Umwandlung mit dem Skript vereinbar, soll diese akzeptiert werden, indem die eigene bisherige Situationsdefinition daran angeglichen und bestätigend darauf reagiert wird (vgl. a. a. O., S. 91).

Neben Giffins Theorie gibt es noch einige weitere, die sich auf die Metakommunikation im Rollenspiel beziehen (bspw. von Garvey & Berndt 1995 oder Sawyer 1997). Die Darstellung genau dieser Theorie wurde allerdings bewusst ausgewählt, weil Giffin durch die Einordnung der verschiedenen Methoden auf einer Skala von innerhalb bis außerhalb des Rahmens das Metakommunikationskonzept mit der Rahmenstruktur in Verbindung bringt. Darüber hinaus werden die von ihr beschriebenen Optionen und deren Auswahl sowohl durch den mittels Handlungsskripts der Rollen festgelegten, als auch den nicht festgelegten, zu improvisierenden Anteil des Rollenspiels

¹³ Die deutschen Termini stammen von mir selbst und dienen der besseren Verständlichkeit.

beeinflusst. Dies wiederum harmoniert mit der dieser Arbeit zugrunde liegenden Auffassung des Rollenspiels als *schwächeres Game* (s. Kap. 2.1.2).

Im Gegensatz dazu beschäftigte sich R. Keith Sawyer (1997, S. 4, 51) mit dem Rollenspiel als hochgradig improvisierter und spontaner Spielinteraktion, bei der sehr viele Episoden im Voraus nicht durch ein Skript strukturiert werden. Seine Überlegungen zu dabei verwendeten metapragmatischen¹⁴ Strategien werden deshalb in dieser Arbeit nicht ausgeführt, sondern lediglich an dieser Stelle angedeutet. Ein besonderer Unterschied zu Giffins Kategorisierung liegt darin, dass Sawyer zwei voneinander getrennte Variablen bei der Beschreibung und Unterscheidung der Strategien betrachtet, welche für die Verhandlung des Spielrahmens genutzt werden: *Explicitness* (Deutlichkeit: implizit bis explizit) und *Frame* (Rahmen: innerhalb, Stimme der Rolle bis außerhalb, eigene Stimme) (vgl. Sawyer 1997, S. 30, 51, 100). Beide Variablen können jeweils vier unterschiedliche Stufen annehmen, die wiederum miteinander kombiniert werden können. So ergeben sich letztlich 16 verschiedene metapragmatische Strategien nach Sawyer (vgl. a. a. O., S. 127). Bei Giffins Darstellung metakommunikativer Methoden (1984) wurden die benannten Variablen nicht unabhängig voneinander betrachtet, da sie eine explizite Mitteilung automatisch außerhalb des Rahmens einordnete (vgl. a. a. O., S. 124).

¹⁴ Sawyer (1997, S. 38) verwendet in seiner Arbeit den Begriff „Metapragmatik“ an Stelle von Batesons Begriff „Metakommunikation“. Dies begründet er damit, dass im Rollenspiel hauptsächlich Kommunikation über pragmatische, zum Rahmen gehörende Aspekte wie Aktionen, Rollen und deren Beziehungen statt über Kommunikation selbst zu finden sei. Er konstatiert aber, dass beide Begriffe auf eine Ebene der Interaktion verweisen, die der Rahmung des Spiels dienen. Außerdem merkt er an, dass, wenn in Forschungen bisher von Metakommunikation gesprochen wurde, praktisch vielmehr Metapragmatik gemeint war (vgl. Sawyer 1997, S. 38).

3. Zwischenfazit

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Frage ist, wie Grundschul Kinder in der großen Pause einen gemeinsamen Spielrahmen herstellen und diesen aufrecht erhalten. Um diese einzuordnen, wurden das Spiel, sein Rahmen und die dazugehörige Metakommunikation im vorherigen Kapitel theoretisch abgehandelt. Rückblickend lässt sich die Frage aus dieser Perspektive auf zwei Arten umformulieren. Nach Oerter würde sie wohl lauten: Wie realisieren Grundschul Kinder einen gemeinsamen Gegenstandsbezug im Spiel der großen Pause? Goffman hingegen würde sie wahrscheinlich folgendermaßen formulieren: Wie gelingt den Kindern eine gemeinsame Situationsdefinition durch die Modulation einer Handlung in eine Spielhandlung? Die aus der Fachliteratur abgeleitete Antwort darauf ist schließlich: Durch metakommunikative Methoden.

In den nächsten Kapiteln soll vor diesem Hintergrund eine eigene empirische Forschung inklusive Ergebnissen dargestellt werden, welche die Frage aus praktischer Sichtweise beantworten soll. Wie gehen Kinder tatsächlich vor? Dabei liegt der Fokus nicht mehr auf dem Spiel von Kindern allgemein, sondern spezifischer auf jenem von Grundschulkindern in der großen Pause. Im Sinne von Georg Breidenstein et al. (2013, S. 171ff) wird dabei offen mit der erläuterten Theorie umgegangen, d. h. sie wird nicht stumpf auf die gewonnenen Daten angewendet, sondern vielmehr kreativ eingesetzt. Sie dient v. a. dazu, anregende Ideen und Konzeptionen anzubieten und damit die Perspektive des Betrachters zu erweitern (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 171ff).

Empirische Studien sind insofern relevant, als dass sie aus einem bestehenden wissenschaftlichen Diskurs einen neuen Gegenstandsbereich herleiten und / oder eine neue Perspektive auf einen bekannten Gegenstand eröffnen (vgl. a. a. O., S. 175). Die sogleich dargestellte Forschung verfolgt das Ziel, Aussagen über die Bandbreite der Praxis von Konstruktion und Gestaltung des Spielrahmens beim Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause zu treffen und damit den Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs zu verbessern. Dazu werden die verschiedenen Phasen des Spiels einzeln untersucht. Wenn es sinnvoll scheint, wird dabei darauf eingegangen, inwiefern die erläuterten Theorien in den Beobachtungen wiederzufinden sind oder dadurch ergänzt werden können.

4. Methodisches Vorgehen

Um meine empirische Forschung zum Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause und die dafür gewählte Vorgehensweise transparent zu machen, werden in diesem Kapitel die genutzten Methoden begründet, sowie theoretisch und im Hinblick auf ihre konkrete Umsetzung erläutert. Die Methodenauswahl wurde auf das Thema bzw. die Forschungsfrage nach dem Aufbau und der Aufrechterhaltung des Spielrahmens abgestimmt, wobei die Interaktion zwischen den Kindern von zentraler Bedeutung ist. Nur durch deren intensive Untersuchung mittels dafür geeigneter Forschungsmethoden können zur Frage passende Ergebnisse erzielt werden. Aus diesem Grund wurde für die Datenerhebung die Methode der teilnehmenden Beobachtung und als Auswertungsmethode die Sequenzanalyse angewendet, welche zunächst genauer betrachtet werden. Anschließend wird die konkrete Umsetzung des Eintritts in das Forschungsfeld, sowie dessen Beschaffenheit und Bedingungen beschrieben.

4.1 Erhebungsmethode: Teilnehmende Beobachtung der Ethnografie

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die sozialwissenschaftliche Forschungsstrategie der Ethnografie, auf welcher die von mir erhobenen Daten zum Spiel von Kindern in der großen Pause basieren, theoretisch erläutert. Im Anschluss folgt die Beschreibung ihrer zentralen Methode, der sogenannten „teilnehmenden Beobachtung“. Die theoretischen Ausführungen werden jeweils mit Bezügen zur praktischen Vorgehensweise ergänzt, denn ethnografische Forschungsprozesse folgen keinem gänzlich festgelegten, standardisierten Ablauf. Im Verlauf der Datengewinnung kann der Forscher stattdessen aus einer Vielzahl an Methoden auswählen, welche allerdings immer um eine fortwährende teilnehmende Beobachtung im Feld kreisen. Abhängig vom Forschungsfeld, dessen situativen Angeboten und der jeweiligen Forschungsfrage können somit von dieser Methode ausgehend verschiedene Datentypen gewonnen werden (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 34f). Im Rahmen meiner Untersuchung entstanden auf diesem Wege diverse Beobachtungsprotokolle zu Spielsituationen in der großen Pause.

4.1.1 Übergeordnete Strategie: Ethnografie

Das Hauptinteresse der Ethnografie liegt auf der Beobachtung der Realisierung sozialer Praktiken in bestimmten Kontexten (Breidenstein et al. 2013., S. 7), hier dementsprechend exemplarisch auf dem Vollzug des gemeinsamen Spiels von Kindern im situativen Kontext der großen Pause, innerhalb des

institutionellen Kontextes der Schule. Es geht demnach weniger um die Untersuchung von Einzelpersonen, sondern vielmehr um die deren gemeinsamen Handelns in konkreten Situationen und um die Frage, wie sie dabei ihre Handlungen koordinieren und auftretende Probleme bewältigen (vgl. a. a. O., S. 32f). Dies begründet sogleich das Einnehmen der ethnografischen Forschungshaltung bei der Datenerhebung zum gemeinsamen Spiel von Kindern.

Ihren Ursprung hat die Ethnografie in der Beschreibung fremder Völker und deren Kulturen. Damals wie auch heute müssen Ethnografen im Wesentlichen ihre eigenen kulturellen Werte, Ansichten und Haltungen vorübergehend ablegen, um die unbekannte Kultur möglichst unvoreingenommen und damit so befremdet wie möglich aus der Sicht der Beteiligten nachbilden zu können (vgl. Breidenstein 2012, S. 29f). Charakteristisch für die Ethnografie ist folglich die Forschung im Feld. Der Ethnograf begibt sich persönlich und über einen längeren Zeitraum hinweg mehrmals in die natürliche Umwelt der zu untersuchenden Gegenstände. Daraus schöpft er authentische, unmittelbare Erfahrungen und ein weitreichendes Hintergrundwissen zu potenziellen Forschungsfragen (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 33f). So habe auch ich anlässlich meiner Forschung vom 26. Mai bis 25. Juli 2014 etwa zwei- bis sechsmal wöchentlich an der großen Pause einer Grundschule eines Kasseler Stadtteils¹⁵ teilgenommen und dort die Kinder beim Spielen beobachtet.

Ethnografische Forschungsprozesse zeichnen sich i. d. R. durch ihre anfängliche Offenheit aus. Daraus entspringen im Laufe des Prozesses, bei welchem sich Datengewinnung und –analyse abwechseln, bestimmte Eingrenzungen, Festlegungen und konkretisierte Fragestellungen, die erst im Nachhinein in das Feld eingebracht, statt diesem schon zu Beginn auferlegt werden. Die Forschung baut damit auf die anfänglichen, mit uneingeschränktem Blick des Forschers gemachten Erfahrungen und Entdeckungen im Feld auf und spezifiziert sich dann zunehmend (vgl. a. a. O., S. 37ff). Eine solche Entwicklung zeigte sich auch während meines Forschungsprozesses: Zunächst habe ich mich mit dem offenen Thema „Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause“ vor Augen in das Feld begeben. In Anbetracht dessen, was die Kinder mir dort „anboten“, entwickelte sich bei mir das Interesse und damit auch allmählich die Forschungsfrage nach der Rahmenbildung und -beibehaltung im gemeinsamen Spiel.

¹⁵ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird auf die Nennung des Namens der Schule verzichtet.

4.1.2 Teilnehmende Beobachtung

Wie bereits erwähnt, ist die teilnehmende Beobachtung die zentrale Methode der Ethnografie und wurde deshalb in dieser Forschung für die Datenerhebung eingesetzt. Schon die Bezeichnung „teilnehmende Beobachtung“ verweist auf die Ambivalenz von Annäherung und Distanzierung im ethnografischen Forschungsprozess (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 66ff). Einerseits nimmt der Forscher am Feld teil und nähert sich ihm somit an. Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass soziale Praxis nur von Anwesenden und zwar während ihres Vollzugs verstanden werden kann (vgl. a. a. O., S. 39ff). Andererseits distanziert sich der Ethnograf dadurch, dass er während der Anwesenheit vor Ort eine von sonstigen Aufgaben und Zwängen befreite Beobachterrolle einnimmt. Des Weiteren erhebt er Daten, bspw. in Form von Notizen, was bei einer „normalen“ Teilnahme am Feld wohl für alle Beteiligten äußerst befremdlich wäre. Im Analyseprozess nimmt der Beobachter schließlich gedanklich noch mehr Abstand vom Feld und eigenen Eindrücken, indem er den Daten nun nicht mehr als Autor zu begegnen versucht, sondern als fremder Leser (vgl. a. a. O., S. 42ff).

Während der teilnehmenden Beobachtung bewegt sich der Ethnograf unter den Teilnehmern der Situation frei im Feld, statt dieses von außerhalb zu untersuchen. Im Laufe dieser Partizipation bekommt er allmählich ein Gespür für konkrete Beobachtungsmöglichkeiten, welche dann systematisch ausgewählt werden. Dabei nutzt er zur Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit alle Sinne sowie seinen sozialen Sinn, d. h. er setzt seine Wahrnehmung gezielt ein, um die jeweilige Situation zu verstehen zu können. Gleichzeitig ist es erforderlich, dass er sich vom Wahrgenommenen distanziert, indem er dies als Notiz oder in Gedanken auszudrücken versucht und das Erfahrene reflektiert (vgl. a. a. O., S. 71ff). Diverse Möglichkeiten, von denen ein Forscher nur bei der unmittelbaren Teilnahme im Feld profitieren kann, dienen der zunehmenden Intensivierung der Beobachtung. Zum einen kann er ein bestimmtes Geschehen während des andauernden Aufenthalts wiederholt beobachten, um aufgekommene Unklarheiten aus dem Weg zu räumen. Zum anderen kommt es für ihn selbstverständlich in Betracht, im Laufe der Beobachtung die eigene Position im Feld zu verändern oder den Beobachteten zu folgen, wenn diese sich fortbewegen. Darüber hinaus wird die Beobachtung automatisch dadurch exakter, dass (wie bereits beschrieben) die Fokussierung auf die Fragestellung zunimmt und der Beobachter somit immer mehr in der Lage ist, thematisch, räumlich und situativ präziser auszuwählen und mehr Einzelheiten wahrzunehmen (vgl. a. a. O., S. 75ff).

Die Dokumentation der Beobachtung von Ereignissen spielt eine zentrale Rolle, denn nur durch sie hat der Forscher konkrete Daten, auf die er sich im nächsten Schritt des Prozesses - der Analyse - stützen kann. Sie beginnt bereits während des Aufenthalts im Feld und kann dort auf verschiedene Arten realisiert werden, z.B. durch schriftliche Notizen oder technische Aufzeichnungen (vgl. a. a. O., S. 85ff). Auf letzteres habe ich aufgrund der Umständlichkeit, des Datenschutzes und der auch dabei nicht zu verhindernden Selektivität der Kamera verzichtet und ausschließlich beim Beobachten Notizen angefertigt. Diese dienen mir im weiteren Dokumentationsprozess stützend dazu, das Geschehene noch einmal Revue passieren zu lassen. Lücken in den Aufzeichnungen konnten mit meinen zusätzlichen Erinnerungen gefüllt werden, sodass eine Basis für die Anfertigung von ausführlichen Protokollen geschaffen wurde.

Die Protokollierung zwingt den Ethnografen schließlich dazu, seine Feldnotizen und nachträglichen Ergänzungen so genau und detailliert in einen Text umzuwandeln, dass ein Leser, der im Feld nicht anwesend war, das Geschehene nachvollziehen kann. Wissen zur beobachteten Situation oder wahrgenommenen Verhaltensweisen, welches implizit zur Verfügung steht, wird vom Forscher an dieser Stelle des Prozesses zunächst expliziert. Dadurch soll die Einnahme eines fremden Blickwinkels des Forschers auf die Geschehnisse gewährleistet und das Ziehen voreiliger Schlüsse bei der Dokumentation vermieden werden (vgl. a. a. O., S. 94ff). Dennoch ist anzumerken, dass beiläufig schon dabei ein Teil der Analyse beginnt, da der Forscher unbewusst während des Verfassens der Protokolle bspw. bestimmte Worte wählt, die Beobachtung in Sequenzen einteilt, Dinge ausspart und einen kohärenten Text verfasst. So fließt dessen subjektive Wahrnehmung unumgänglich in gewissem Maße in das Protokoll mit ein (vgl. a. a. O., S. 102ff). Trotzdem werden solche Protokolle in der Ethnografie als „Daten“ bezeichnet, da dieser Begriff hier weniger streng aufgefasst wird und interpretative Anteile des Materials in gewissem Maße zulässt (vgl. a.a.O., S. 114f).

Zur Zuverlässigkeit ethnografischer Forschungen wie der meinen ist schließlich folgendes festzuhalten:

„Was angemessene oder valide Daten sind, bestimmt sich in der Ethnografie vor allem in Beziehung zu einem umfassenderen Verständnis der Wirklichkeit eines Feldes, das die Ethnografin durch längere Zeiträume der Teilnahme in diesem Feld erworben hat“ (Breidenstein et al. 2013, S. 115).

Der Forscher ist aufgrund seiner Felderfahrung selbst am besten in der Lage, zu entscheiden, welches Material die erlebte Wirklichkeit gut abbildet und sich tatsächlich für umfassende Analysen eignet (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass

ihm durchaus bewusst ist, dass seine Beobachtungen selektiv sind und die Protokolle niemals vollständig sein können. Trotzdem wird bei deren Analyse davon ausgegangen, dass das Material dokumentarisch qualitativ ist und Teile der Wirklichkeit des Feldes abbildet (vgl. a. a. O., S. 115f). An dieser Stelle des Prozesses distanziert sich der Forscher wieder weitestgehend von seinen Erfahrungen und den Daten. Somit können bei der Dokumentation möglicherweise eingeflossene subjektive Eindrücke, spontane Interpretationen und Deutungen relativiert werden, um schlussendlich Aussagen zur sozialen Praxis des Feldes treffen zu können (vgl. a. a. O., S. 184f).

4.2 Auswertungsmethode: Sequenzanalyse

Die Sequenzanalyse ist eine Methode der Erziehungswissenschaft, welche zur Auswertung empirischer Daten (hier: Beobachtungsprotokollen) genutzt wird. Sie wurde aus davon unabhängigen wissenschaftlichen Disziplinen importiert, weshalb sie auch in anderen Forschungsbereichen Verwendung findet (vgl. Meseth 2013, S. 63ff). Ihren Ursprung hat die Sequenzanalyse in der Konversationsanalyse, daneben tritt sie auch als Methode der Objektiven Hermeneutik auf. Dabei wird sie jeweils zur Auswertung von Gesprächen genutzt (vgl. a. a. O., S. 63, 67). Die Sequenzanalyse, wie sie in der Erziehungswissenschaft angewendet wird, ist keinem dieser Ansätze vollkommen gleichzusetzen, sondern vereint beide vielmehr. Sie wird in diesem Bereich verwendet, um soziale Ordnungen aus Daten abzuleiten (vgl. Bergmann 1985, zit. nach Meseth 2013, S. 63).

Die Grundannahme, welche sich hinter der Anwendung der Sequenzanalyse verbirgt, ist, dass Teilnehmer eines Gesprächs fortlaufend an die vorherige Äußerung anschließen. Je nachdem, wie sie das Vorgegangene interpretieren, wählen sie einen Anschluss aus der großen Menge möglicher Anschlüsse aus. Dieser wird durch eine Geste oder sprachliche Äußerung realisiert. Der weitere Verlauf des Gesprächs lässt sich deshalb nicht vorher sagen, da er sich spontan und in Abhängigkeit der jeweiligen Sinngebungen durch die Beteiligten entwickelt (vgl. Meseth, S. 63f). Anlässlich meiner empirischen Forschung habe ich diese Annahme auf Interaktionen generell (egal ob verbal oder nonverbal) übertragen: Der Anschluss eines Beteiligten an eine Äußerung, Handlung oder Geste, wird durch dessen Interpretation beeinflusst und kann ebenfalls verbal, nonverbal bzw. handelnd realisiert werden. Deshalb habe ich die Sequenzanalyse nicht nur auf Gesprächsanteile der Protokollausschnitte, sondern auch auf darin festgehaltene nichtsprachliche Interaktionen angewendet.

Auf die erläuterte Überzeugung aufbauend wendet sich der Forscher beim sequenzanalytischen Vorgehen nach und nach einzelnen Sequenzen des Materials zu. Zunächst wird die erste Sequenz analysiert, indem all ihre möglichen Lesarten und dementsprechenden Anschlussmöglichkeiten herausgebildet werden, wobei Kontextwissen weitestgehend ausgeblendet wird. Danach wird anhand der nachfolgenden Sequenz geprüft, welche Lesarten sich als nicht haltbar erweisen und welche hingegen weiterhin oder nun erst plausibel erscheinen. So wird Sequenz für Sequenz vorgegangen, sodass die Interpretationen zunehmend eingeschränkt werden und sich schließlich ein Gesamtbild im Sinne einer Fallstruktur herausbildet (vgl. Krüger 2012, S. 220f). Während dieses Analyseprozesses sollte der Forscher vermeiden, Festlegungen über innere Vorgänge der in den Daten erwähnten Akteure (bspw. deren Wissen, Motive oder Einstellungen) vorzunehmen, da diese normalerweise nicht am Material überprüfbar sind (vgl. Bergmann 1985, S. 311, zit. nach Meseth 2013, S. 65). Des Weiteren sollen deren Äußerungen oder Verhaltensweisen nicht bewertet werden (vgl. Meseth 2013, S. 65). Vom Forscher zu beachten ist außerdem, möglichst nah an den Informationen zu bleiben, welche das Material auch wirklich bietet. Lediglich Wissen über die äußere funktionale Einbettung der dokumentierten Interaktion darf er hinzuziehen; allerdings in Maßen, damit er während der Analyse offen bleibt für potenzielle Irritationen und Überraschungen im weiteren Interaktionsverlauf (vgl. a. a. O., S. 70f). Ich selbst arbeitete dabei auf Grundlage der Beobachtungsprotokolle, wobei ich auszublenden versuchte, dass ich diese selbst verfasst habe. Vor diesem Hintergrund sind die in Kapitel 5 zu findenden Analysen zu lesen.

Demzufolge handelt es sich bei der Sequenzanalyse nicht um eine Auswertungsmethode, um Ursachen oder Bewertungen von Verhaltensweisen aus dem Material abzuleiten (vgl. a. a. O., S. 64f). Darauf ist die Forschungsfrage der hier vorgestellten empirischen Untersuchung auch nicht ausgelegt. Vielmehr soll erforscht werden, wie den Kindern durch Interaktion eine gemeinsame Sinnbildung im Spiel gelingt. Die Anwendung der Sequenzanalyse zielt darauf ab, zu rekonstruieren, wie die Akteure die Äußerungen oder Handlungen der anderen verstehen und wie daraus letztendlich ein sozialer Sinn sowie eine Ordnung hervorgehen (vgl. a. a. O., S. 64f). Dies legt die Anwendung dieser Auswertungsmethode im Forschungsprozess zur Interaktion bzgl. des gemeinsamen Rahmens im Spiel der Kinder nahe.

4.3 Beschreibung der Rahmenbedingungen der Beobachtung

Bevor die Resultate aus dem soeben referierten Forschungsprozess in Kapitel 5 vorgestellt werden, ist es sinnvoll, die Voraussetzungen und Bedingungen im ausgewählten Feld zu begutachten. Der äußere Kontext der Interaktionen ist schließlich beim Nachvollzug der Protokollauschnitte und dazugehörigen Analysen einzubeziehen, da er sowohl für die Datenerhebung, als auch für die Auswertung nicht unerheblich war.

Bei einem Forschungsfeld handelt es sich um die Umwelt der zu erforschenden Gegenstände, welche nicht speziell für Forschungszwecke angelegt wurde, sondern auch dann existiert, wenn sie gegenwärtig nicht im Zentrum einer Forschung steht (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 33). Im Rahmen dieser Untersuchung ist unter dem Feld demnach im weiteren Sinne die ausgewählte Schule inklusive der dort vorherrschenden Schulkultur zu verstehen, welche als Umgebung für die teilnehmende Beobachtung diente. Noch konkreter wird das Feld hier durch die große Pause innerhalb des Schulalltags dargestellt, während derer sich die SuS normalerweise (mit Ausnahme von „Regenpausen“, die aufgrund von schlechtem Wetter in das Schulgebäude verlagert werden) auf dem Schulhof aufhalten.

Bei der Schule, an der die Daten zunächst erhoben wurden, handelt es sich um eine staatliche Grundschule in einem Stadtteil von Kassel, die während des Erhebungszeitraums von etwa 230 SuS besucht wurde. Diese waren in insgesamt elf Klassen eingeteilt, wobei die Jahrgänge eins bis drei dreizügig und der Jahrgang vier zweizügig war. Gemäß dem Schulmotto wird im Schulalltag auf die Wahrung bestimmter Leitgedanken geachtet. Dazu gehören die Einhaltung von Schul- und Klassenregeln, die Akzeptanz der Heterogenität der SuS, der tolerante Umgang miteinander, das Erkennen sowie das gewaltfreie und selbstständige Lösen von Konflikten unter Zuhilfenahme der dazu erlernten Regeln und die Bildung und Vertretung einer eigenen Meinung unter Akzeptanz der Meinung anderer. Fester Bestandteil des Schulalltags sind außerdem zwei große Hofpausen, die erste in der Zeit von 9:25 bis 9:45 Uhr, die zweite von 11:15 bis 11:35 Uhr. Vor der ersten großen Pause findet im Klassenraum eine fünfminütige Frühstückspause statt, sodass die Kinder i. d. R. während der Hofpausen nicht mehr mit Essen beschäftigt sind.¹⁶

¹⁶ Die Informationen zur Schule stammen von der dazugehörigen Schulhomepage, also einer verlässlichen Quelle, die zuletzt am 31.07.2014 aktualisiert wurde. Auf die exakte Angabe dieser Quelle, die den Namen der Schule preisgeben würde, wird zwecks Datenschutzes verzichtet. Aus diesem Grund wurden außerdem alle erhobenen Daten anonymisiert.

4.3.1 Kontaktherstellung zum Feld

Ausschlaggebend bei meiner Auswahl der Schule war der pragmatische Aspekt ihrer für mich guten Erreichbarkeit, durch die ein flexibles und spontanes Eintreten von mir in das Feld gewährleistet werden konnte. Zuvor hatte ich weder durch ein Praktikum, noch über bekannte SuS oder Lehrpersonen in irgendeiner Art und Weise Kontakt zu der Schule. Deshalb vereinbarte ich einen Termin mit der Schulleitung, um mich und mein Vorhaben vorzustellen. Die Schulleitung war mit der Datenerhebung an der Schule einverstanden. Sie machte mich dem Kollegium im Lehrerzimmer bekannt, um auch die Lehrpersonen über meine zukünftige Anwesenheit in den Pausen zu informieren. In einem Elternbrief setzte ich auch die Eltern der SuS über die geplante Durchführung der Feldforschung in Kenntnis. Dabei legte ich großen Wert darauf, ihnen zu vermitteln, dass es sich um ein seriöses wissenschaftliches Projekt unter der Aufsicht der Universität Kassel handelt und ihnen zu versichern, dass ich die Daten nur zu diesem Zwecke in anonymisierter Form nutzen werde¹⁷. Die Briefe durfte ich persönlich in den Klassen verteilen, damit ich mich auch bei den SuS vorab vorstellen konnte. Dadurch erhoffte ich mir, deren Vertrauen zu gewinnen und dauerhaften Unterbrechungen der laufenden Beobachtungen durch Fragen zu meinem Aufenthalt und Tun vorbeugen zu können. Etwa eine Woche vor Beginn der Datenerhebung besuchte daher für einige Minuten jede Klasse und erklärte den Kindern, wer ich bin und dass ich mir demnächst in den Pausen anschauen würde, was und wie sie spielen. Ich wies sie außerdem darauf hin, dass ich mir ggf. gelegentlich Notizen dabei machen würde, aber dass sie sich davon nicht verunsichern lassen sollten. Dass ich keinesfalls deren Verhalten bewerten wolle und ich deshalb nicht dafür zuständig sein würde, zwischen Richtig und Falsch zu unterscheiden, erklärte ich ebenfalls ausdrücklich. Ich teilte ihnen die schriftliche Information aus und bat sie, diese ihren Eltern auszuhändigen.

Rückfragen zu meiner Person oder meinem Vorhaben beantwortete ich sowohl an dieser Stelle, als auch später während der teilnehmenden Beobachtung gern. Dies schien im Sinne des Rappports, d. h. der Gestaltung der Forschungsbeziehung (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 61) sinnvoll. Um tatsächlich als beobachtender Teilnehmer in den großen Pausen akzeptiert zu werden, ist der Rapport nämlich von fundamentaler Bedeutung. Die SuS gewähren dem Forscher nur dann Einblicke in ihr natürliches Verhalten, wenn sie ihm vertrauen (vgl. a. a. O., S. 60f). Auch die anderen vorbereitenden

¹⁷ Die Elterninformation befindet sich im Anhang (S. II).

Schritte der eigentlichen Beobachtung waren für den Rapport sehr wichtig, da die Eltern und Lehrpersonen in enger Beziehung zum Forschungsfeld stehen und mir und meinem Vorhaben deshalb ebenfalls kein Unverständnis oder Misstrauen entgegen bringen sollten. Seitens der Eltern gab es schließlich keine weiteren Nachfragen oder Einwände.

Entscheidend für die Etablierung meiner Beobachterrolle im Feld erachte ich rückblickend auch die Tatsache, dass mich die SuS in keiner anderen Rolle als dieser kannten. So war ich von Aufgaben wie dem Streitschlichten oder dem Sanktionieren bei Regelverstößen weitestgehend entlastet und die Kinder akzeptierten, wenn ich bei solchen Problemen auf die Pausenaufsicht verwies.

4.3.2 Der Schulhof

Wie an jeder Schule gibt es auch an der von mir ausgewählten Grundschule einen Schulhof, welcher als Spielraum definiert ist (vgl. Halfmann & Geib 1999, S. 288). Dies beinhaltet einerseits, dass jener der konkrete Raum innerhalb des Schulgeländes ist, welcher ausdrücklich zum Spielen bestimmt ist; andererseits, dass dieser in der Pause, der nicht verplanten Zeit im Schulalltag, genutzt werden darf (vgl. a. a. O., S. 283f). Hier fanden deshalb meine teilnehmenden Beobachtungen zum Spiel der Kinder in der großen Pause statt.

Um dem Leser ein Bild von den dortigen Bereichen und Gegebenheiten, auf welche ich mich in den Protokollen beziehe, zu vermitteln, wird nun die Beschaffenheit des Schulhofs dargestellt. Die Beschreibung wird durch eine Skizze ergänzt, um auch die Anordnung der Spielgeräte und der sonstigen Ausstattungen des Schulhofs verdeutlichen zu können. Des Weiteren sollen Fotos der Spielgeräte mit dazugehörigen Bezeichnungen sicherstellen, dass der Leser mit den in den Protokollen verwendeten Begrifflichkeiten konkrete Imaginationen verbinden kann.¹⁸

¹⁸ Um dem Leser die Vorstellungsbildung zu erleichtern, wurden Skizze und Fotos im Original direkt im Fließtext statt im Anhang eingefügt. Damit keinerlei Rückschlüsse auf die Schule möglich sind, wurden die Fotos in dieser Version entfernt.

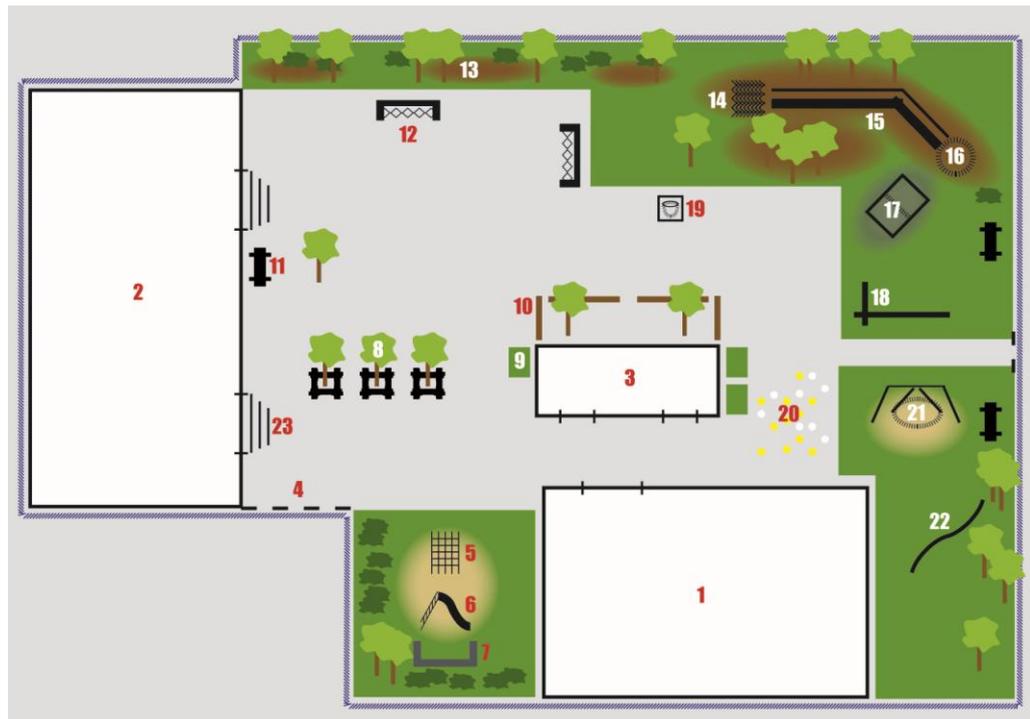


Abbildung 1: Der Schulhof (Skizze, nicht maßstabsgetreu)

Der Schulhof, auf dem die Erhebung stattfand, wird von den zwei freistehenden Schulgebäuden (1; 2), der Sporthalle, dem Eingangstor (4) und Zäunen umschlossen. Vor den Zäunen befinden sich schmale Flächen aus Wiese oder Erde, die zu großen Anteilen mit Büschen und Bäumen (13) bepflanzt sind. Auch inmitten des Schulhofs sind vereinzelt Bäume (8) vorzufinden. Auf dem Hof laden mehrere Bänke (11), eine Sitzecke (7), liegende Baumstämme (10) und auch die Treppenabätze des zweiten Schulgebäudes (23) zum Platz nehmen ein. Gegenüber des ersten Schulgebäudes (1) befindet sich zentral gelegen das freistehende Toilettengebäude (3).

Der Untergrund des Schulhofes besteht überwiegend aus Asphalt, welcher an einigen Stellen mit weißen Markierungen, die einen Straßenverlauf oder Spielfelder andeuten, sowie einer Gruppe von weißen und gelben Kreisen (20) versehen ist. Auf dieser Fläche sind außerdem zwei Fußballtore (12), ein Basketballkorb (19) sowie eine Tischtennisplatte (17) platziert. Alle weiteren Spielgeräte befinden sich am Rande des Schulhofs auf weicheren Untergründen wie Rasen, Sand, Kies, Erde oder Rindenmulch. Dabei handelt es sich um eine Rutsche (6), ein Klettergerüst (5), eine Hüpfmatte (22), eine Korbschaukel (21), einen Balancierbalken (18) und einen Kletterpfad (15) mit Kletternetz (14) und Hängekorb (16). Neben dem Toilettengebäude stehen Spielkisten (9), in denen u. a. Springseile, Eimer, Frisbees, Bälle, Hütchen (bzw. Pylonen) und Stelzen aufbewahrt werden. Die Viertklässler sind in Kleingruppen abwechselnd für die Verleihung dieser Spielsachen zuständig.

5. Protokolle und Auswertungen zum Spiel von Grundschulkindern in der großen Pause

Im Folgenden werden die Ergebnisse meines erörterten methodischen Vorgehens anlässlich der empirischen Forschung (s. Kap. 4) dargestellt. Aus der Menge der Beobachtungsprotokolle wurden Ausschnitte ausgewählt, welche dann fünf verschiedenen, der Forschungsfrage untergeordneten Analysefragen zugeordnet wurden, die sich mit der Existenz des Spielrahmens in den unterschiedlichen Spielphasen (Anfang, Durchführung und Ende) beschäftigen. Ich beschränke mich jeweils auf solche Beobachtungen, die exemplarisch, sehr unterschiedlich und interessant sind. Um alle Facetten der Fragestellung abdecken zu können, werden schließlich auf der Grundlage der gewählten Protokollausschnitte zu jedem Analyseschwerpunkt Annahmen abgeleitet und festgehalten bzw. Aussagen zu der mit dem Spielrahmen verbundenen Praxis der Kinder formuliert.¹⁹

5.1 Wie fangen die Kinder mit dem Spielen an?

Szene 1: Die Szene spielt vor dem Schulgebäude 2. Auf dem Treppenabsatz stehen Natalie und Antonia, während Mia und Patricia auf dem Boden davor stehen.

- (1) „Wollen wir Baby spielen?“, fragt Mia und wendet sich dann an Patricia:
- (2) „Wir sind zwei Freundinnen und das sind unsere Babys.“ Darauf-
- (3) hin brabbelt Natalie mit verstellter hoher Stimme vor sich hin. Mia stellt
- (4) sich rückwärts vor Natalie, welche erhöht auf dem Treppenabsatz
- (5) steht und umfasst deren Beine. Natalie umschlingt von oben Mias
- (6) Oberkörper mit ihren Armen, sodass Mia sie auf dem Rücken tragen
- (7) kann (Huckepack). „Tschüss, bis morgen!“, ruft Mia und geht mit Nata-
- (8) lie auf dem Rücken zu einer Bank, die einige Meter entfernt steht. Sie
- (9) nehmen darauf Platz. Nun nimmt Patricia Antonia huckepack und geht
- (10) mit ihr den anderen beiden hinterher. Natalie streckt ihnen während-
- (11) dessen die Arme entgegen, zappelt und gibt erneut mit hoher Stimme
- (12) kleinkindähnliche Laute von sich: „Jojo, juju!“ [...] ²⁰

¹⁹ Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen werden in einem vom Fließtext unterscheidbaren Layout dargestellt. Eckige Klammern deuten dabei auf Auslassungen hin. Diese Lücken im Protokoll konnten entweder während der Beobachtung nicht gefüllt werden oder wurden lediglich in dem Ausschnitt vernachlässigt und sind im vollständigen Protokoll im Anhang nachzulesen. An dieser Stelle soll außerdem noch einmal wiederholt werden, dass die verwendeten Namen der Kinder und Lehrpersonen frei erfunden wurden.

²⁰ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „Babys“ & „Mensch, Hund, Pferd, Fohlen“ im Anhang (S. III) zu finden.

(1)²¹ Die Szene wird eröffnet durch eine von Mia gestellte Frage an eine nicht eindeutig bestimmte Gruppe, bei der es sich aber vermutlich um die in der Einleitung erwähnten Mädchen handelt. Da sie die erste Person Plural benutzt, scheint zunächst nicht nur eine Person angesprochen, sondern mehrere, sie selbst inbegriffen. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass sie sich erst im Anschluss an Patricia als Einzelperson wendet. Mia unterbreitet einen Spielvorschlag, bisher ist allerdings unklar, um welche Art von Spiel es sich bei „Baby spielen“²² handelt und wie es ablaufen soll. Eine mögliche Reaktion auf Mias Frage wäre eine Antwort im Sinne eines Einspruchs, einer Zustimmung, einer Nachfrage oder eines anderen Spielvorschlags.

Eine solche Reaktion wird aber von Mia nicht abgewartet, denn sie wendet sich direkt im Anschluss an Patricia, (2) um ihren Spielvorschlag zu spezifizieren. Mia scheint also über die Meinungen der anderen hinweg bestimmen zu wollen, welches Spiel nun stattfinden soll. Zunächst fragt sich, warum sie ausgerechnet Patricia anspricht. Es könnte sein, dass diese in der Gruppe oder lediglich für Mia einen besonderen sozialen Status besitzt. Die Aussage, dass die beiden Freundinnen wären, kann entweder auf den primären Rahmen oder aber auf den Spielrahmen bezogen sein (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Dass Mia allerdings anschließend von „unseren Babys“ spricht, lässt darauf schließen, dass sie sich auf letzteren bezieht. „Baby spielen“ ist scheinbar eine explizite metakommunikative Mitteilung (vgl. Andresen 2002; Bateson 2007; Giffin 1984, Kap. 2.3.2; 2.2.4), durch die Mia einen Spielrahmen einführt, in welchem es zu einer Transformation von Gegenständen (vgl. Andresen 2002; Goffman 1977; Oerter 1997, Kap. 2.1.2; 2.2.1) in Babys kommen soll. Noch ist unklar, ob es sich bei diesen Gegenständen um die beiden anderen Mädchen, Puppen oder andere materielle Objekte handelt, da Mia darauf nur mit dem Pronomen „das“ verweist. Die Rolle des Babys ruft allerdings ein ganz bestimmtes Handlungsskript hervor. Gleichzeitig impliziert Mias Aussage durch die Verwendung des Possessivpronomens „unsere“ in Bezug auf die Babys, dass Mia und Patricia befreundete Mütter darstellen sollen. „Baby spielen“ scheint also automatisch zu bedeuten, dass nicht alle

²¹ Da sequenzanalytisch (Zeile für Zeile) vorgegangen wurde, dienen die Zeilennummern im Text als Orientierungshilfe für den Leser.

²² Wird bei den Analysen auf einen Wortlaut aus dem dazugehörigen Protokoll bzw. dessen Einleitung verwiesen, wird dies mit Anführungszeichen kenntlich gemacht. Einige der daraus zitierten Textstellen werden nicht buchstabengetreu wiedergegeben, sondern zugunsten der besseren Lesbarkeit grammatikalisch bzw. syntaktisch an den jeweiligen Satz angepasst, ohne dass dies nochmals hervorgehoben wird. Um diese Wortübernahmen von den „korrekten“ direkten Zitaten des theoretischen Teils zu unterscheiden, werden sie im Gegensatz dazu nicht kursiv geschrieben.

Spieler Babys spielen können, sondern auch Mütter gebraucht werden. Interessant ist, dass es aber viel wichtiger für Mia zu sein scheint, „Freundinnen“ darzustellen, da nur dies expliziert wird. Nach Mias Aussage ist erneut eine Reaktion und Bezugnahme der anderen Mädchen zu erwarten.

(3) Tatsächlich reagiert Natalie darauf. Sie „brabbelt“, verwendet die Sprache also unverständlich und nicht korrekt, was typisch für Kleinkinder ist. Es ist möglich, dass Natalie einen Sprachfehler hat und immer so spricht. In Kombination mit der „verstellten hohen Stimme“ ist das „Brabbeln“ jedoch ein Indikator dafür, dass sie dies bewusst und absichtlich tut und nicht mehr als Schulkind Natalie agiert. Sie zeigt vermeintlich ihre Akzeptanz des Spielvorschlags, indem sie in der Rolle des Babys spricht, nutzt also implizite Metakommunikation (vgl. Andresen 2002; Bateson 2007; Giffin 1984, Kap. 2.3.2; 2.3.4). Natalie scheint sich demnach angesprochen zu fühlen, als Mia von den Babys spricht. Die Annahme dieser Rolle eröffnet durch das entsprechende Skript (vgl. Andresen 2002; Oerter 2007, Kap. 2.1.2) sowohl Handlungsmöglichkeiten für Natalie selbst, als auch für die anderen Mädchen: Für die Stillung seiner Grundbedürfnisse kann ein Baby nicht selbst sorgen, sondern ist auf die Pflege eines Erwachsenen angewiesen. Mit diesem kommuniziert es über Laute und Mimik.

Wieder übernimmt nun Mia die Initiative, (4) indem sie sich umgedreht vor Natalie stellt. Dies lässt zunächst vermuten, sie wolle ihr den Weg versperren oder sie bewusst nicht ansehen und ausschließen, was deren Protest hervorrufen könnte. (5) Doch da sie Natalies Beine umfasst, während diese erhöht „auf dem Treppenabsatz“ hinter ihr steht, wird deutlich, dass sie diese wohl festhalten, tragen oder ihr körperlich nahe sein möchte. Daraufhin „umschlingt“ Natalie sie, was sowohl als Abwehrverhalten als auch als Annäherung ausgelegt werden kann. (6) Durch die Konjunktion „sodass“ unterstellt der Beobachter den Mädchen eine eindeutige Intention ihrer Handlungen: Natalie hält sich an Mia fest, damit diese sie „auf dem Rücken tragen kann“. Demnach führen sie komplementäre Handlungen aus, ohne sich verbal darauf einigen zu müssen. Da sich Mia auf das Baby Natalie bezieht, könnte sie damit zeigen, dass sie die Rolle als deren, statt als Antonias Mutter annimmt. Nahe liegt aber sicherlich, dass Mia in der Rolle einer Mutter agiert, da sie selbst den Spielvorschlag unterbreitet hat und es sinnvoll scheint, dass sie an diesem festhält, nachdem Natalie darauf eingegangen ist.

(7) Mias „Tschüss, bis morgen!“ markiert eindeutig einen Abschied und heißt streng genommen, dass es erst am nächsten Tag zu einem

Wiedersehen kommen wird. Zweifelhaft ist nun, ob sich Mia innerhalb des primären Rahmens verabschiedet (weil sie im Anschluss keinen Unterricht mehr hat oder weil Antonia und Patricia bisher nicht auf ihren Spielvorschlag reagiert haben) oder aber innerhalb des modularisierten Spielrahmens kommuniziert (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Anschließend wäre es dementsprechend z. B. denkbar, dass Mia nun mit Natalie den Schulhof bzw. lediglich die Gruppe verlässt oder trotz des Abschieds mit den anderen Mädchen interagiert. (8) Mit Natalie geht sie zu einer Sitzbank, die sich nicht weit entfernt, demzufolge in Sichtweite zu Patricia und Antonia befindet, (9) wo sie sich hinsetzen. Da sie schließlich nicht nach Hause gehen und sich noch immer in der Nähe der beiden anderen befinden, liegt es nahe, dass der Abschied lediglich gespielt war. Nachdem sie bei der Bank bleiben, werden auch die beiden anderen Mädchen aktiv, indem Patricia Antonia trägt. Mögliche Gründe für dieses Verhalten könnten sein, dass Antonia aufgrund einer Verletzung nicht allein Laufen kann, die Mädchen den Abschied ernst nehmen und in eine andere Richtung verschwinden oder dass sie ihre Mitspielerinnen imitieren und ihre zugewiesenen Rollen als Baby und Mutter bzw. Freundin angenommen haben. (10) Letzteres wirkt am wahrscheinlichsten, da sie schließlich den anderen folgen und damit andeuten, dass sie eine Gruppe darstellen. Somit wird der Abschied von den Mädchen ignoriert, was die Vermutung untermauert, dass dieser nur innerhalb eines Spielrahmens stattfand. (11) Dies wird außerdem dadurch bestätigt, dass Natalie sie mit einer einladenden, nicht abweisenden oder auch fordernden Geste empfängt, was nun auch eindeutig anzeigt, dass sich Mia und Natalie nicht verabschiedet haben, weil sie evtl. aufgrund der Passivität von Patricia und Antonia verärgert waren. Sie selbst scheinen den selbst vollzogenen Abschied nun vergessen zu haben. Natalie „zappelt“, was auf Unruhe, Nervosität, Aufregung, Freude oder gar Krankheit hinweist. Ihre „hohe Stimme“ und (12) die „Laute“, die sie anstelle von sinnvollen Worten von sich gibt, verweisen implizit und metakommunikativ erneut auf die Künstlichkeit ihrer Handlungen. Vermutlich will sie mit ihrem Verhalten Freude über die erneute Zusammenkunft ausdrücken, da der Abschied kein echter Abschied und „morgen“ kein echtes „morgen“ war. Die dazugehörige Aussage war dementsprechend innerhalb des Spielrahmens anzusiedeln. Im Spiel könnte bereits ein ganzer Tag vergangen sein, sodass sich die „Freundinnen“ mit ihren „Babys“ endlich wieder sehen können.

Bei dieser Szene zeigt sich demzufolge, dass spontan ein Spielrahmen mit dazugehörigen Rollenscripts errichtet wird, welche den Beteiligten ohne

Abmachung klar zu sein scheinen. Insbesondere Mia trägt maßgeblich zur Etablierung des Rahmens bei, indem sie zunächst explizite und dann implizite Metakommunikation nutzt. Die anderen Mädchen sprechen ihre Zustimmung zwar nicht aus, zeigen aber handelnd, dass sie am Spiel teilnehmen.

Szene 2: Sechs Mädchen stehen bei den Bäumen am Kletterpfad beisammen.

- (1) „Und wie geht das?“, fragt ein Mädchen. „Einer zählt bis zwanzig und
- (2) die anderen verstecken sich. Dann guckt man so...“, erklärt Luisa und
- (3) geht zu einem der Bäume und schaut dahinter. Sie fährt fort: „Dann
- (4) sagst du: ‘Eins, zwei, drei, wieder frei.’ Und wer zuerst ab war, der
- (5) muss.“ Die Mädchen gehen ein wenig auseinander. „Warte!“, sagt
- (6) Amelie und die anderen Mädchen halten inne, bis diese hinzufügt: „Ok,
- (7) jetzt.“ Nun hält sich Emma mit beiden Händen die Augen zu und zählt
- (8) laut und langsam bis zwanzig. Währenddessen laufen die anderen
- (9) Mädchen umher. Einige bleiben hinter den großen Baumstämmen ste-
- (10) hen. [...] ²³

(1) Die Szene beginnt mit einer nicht adressierten Frage. Die Konjunktion „und“ am Satzanfang verweist auf einen Bezug zu etwas Vorgegangenem. Schon zuvor scheint also geredet worden zu sein, weshalb bei der Frage unklar ist, welches Substantiv nun mit „das“ ersetzt wird. Gemeint könnte bspw. ein physikalischer Vorgang oder ein anderer bestimmter Ablauf sein, da das Verb „gehen“ verwendet wird, was auf einen Prozess hindeutet. Die logische Konsequenz einer Frage ist eine dazugehörige Antwort. Aus diesem Grund kann nun mit einer solchen in Form einer Erklärung eines Vorgangs oder des eigenen Unwissens gerechnet werden.

Eine Antwort erfolgt, indem durch Luisa Handlungsabläufe erläutert werden. Dabei unterscheidet sie Handlungen von „einem“ und (2) „den anderen“, was darauf schließen lässt, dass einer Person eine Sonderstellung zukommt. Da aber scheinbar alle Genannten zu dem gleichen Vorgang gehören, welcher erklärt wird, bilden sie wahrscheinlich gemeinsam eine Gruppe. Die Einzelperson „zählt bis zwanzig“, die anderen „verstecken sich“. Nun stellt sich die Frage, wovor. Die Kombination von Zählen und Verstecken legt die Interpretation nahe, dass es sich bei dem beschriebenen Vorgehen um ein Spiel handelt, bei dem sich mehrere Teilnehmer vor einem anderen Teilnehmer verstecken, während dieser mit Zählen beschäftigt ist. Luisa spricht anschließend von „man“, womit unklar ist, ob sich dies auf alle Beteiligten oder nur den

²³ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „Eins, zwei, drei“ im Anhang (S. IV) zu finden.

Zähler bzw. nur die sich Versteckenden bezieht. Dass dieses Pronomen aber stellvertretend für jede Person eingesetzt werden kann, spricht für die Annahme, dass Luisa ein Spiel und den dazugehörigen standardisierten Ablauf bzw. dessen allgemeingültiges Skript (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2) zu erklären versucht. Der zweite Satz ihrer Erklärung ist elliptisch. Das angesprochene „So-Gucken“ könnte auf einen bestimmten Gesichtsausdruck oder aber eine Blickrichtung hindeuten. (3) Letzteres scheint der Fall zu sein, weil sie dabei hinter einen Baum schaut, was vermutlich in diesem Moment nicht dazu dient, etwas zu suchen, sondern den Satz handelnd zu vervollständigen und vorzumachen, was zu tun ist. Anschließend „fährt sie fort“, d. h. sie spricht weiterhin davon, „wie das (Spiel) geht“. (4) Dabei benutzt sie das Pronomen „du“, womit erneut nicht sicher ist, ob sie das Mädchen meint, das anfangs die Frage gestellt hat oder aber ein allgemeines „du“, im Sinne einer generellen Handlungsanweisung für das Spiel. Jemand, wobei deshalb unklar bleibt, wer, soll dann „Eins, zwei, drei, wieder frei“ sagen. Dabei handelt es sich um einen kurzen und prägnanten Reim, wie er für eine festgelegte Formel oder Redewendung in einem Spiel typisch ist. „Wieder-frei“-Sein impliziert dabei, dass jemand zeitweise gefangen war. Dann gibt es außerdem in dem beschriebenen Spiel jemanden, der „ab“ ist. Dies kann im Sinne von „fort sein“ gedeutet werden, könnte also denjenigen meinen, der sich als erstes versteckt hat. Auch möglich ist die Interpretation als „getroffen sein“, nämlich von dem Blick desjenigen, der gezählt hat. (5) Dieser besagte Spieler „muss“ dann, was auf eine Pflichterfüllung hinweist. Zur bisherigen Betrachtungsweise passt die Vorstellung, dass dieser Jemand nun zählen muss, da dies eine Aufgabe war, die nur einem Einzelnen zugeordnet wurde. Nach dieser aufgrund der verschiedenen möglichen Lesarten sehr bedeutungsoffenen Erklärung durch Luisa, könnte es zu Nachfragen, weiteren Spezifizierungen ihrerseits, einer Ablehnung oder Verbesserung durch andere oder der gemeinsamen praktischen Umsetzung der Spielerklärung kommen.

Als Reaktion folgt ein „Auseinandergehen“ der Mädchen. Dies könnte bedeuten, dass die Unterhaltung nun beendet ist und man sich nun voneinander distanziert. Diese Mutmaßung wird aber durch den Einschub „ein wenig“ relativiert. Die Mädchen scheinen immer noch nah beisammen zu sein, wodurch die eben genannten Anschlüsse an Luisas Erklärung alle noch denkbar sind. Nun meldet sich Amelie zu Wort. Grammatikalisch richtet sie sich mit der Aufforderung „Warte!“ lediglich an eine bestimmte Person. Fraglich ist, womit gewartet werden soll. Sie könnte damit das „Auseinandergehen“ meinen, da

dies der Vorgang ist, welcher unmittelbar dazu stattfindet. (6) Obwohl nicht eindeutig ist, worauf sich Amelie bezieht, fühlen sich die übrigen Mädchen scheinbar alle angesprochen, da sie „inne halten“, also die Bewegung stoppen. Dies spricht für die vermutete Bedeutung von Amelies Aufforderung. Des Weiteren bestätigt sie kurz darauf mit „ok“, die anderen Mädchen scheinen demnach in ihrem Sinne reagiert zu haben. Unklar bleibt, warum überhaupt gewartet werden soll. Es ist vorstellbar, dass bei Amelie nach Luisas Erklärung weiterhin Unklarheiten bestanden und sie deshalb zögerte, um noch einmal darüber nachzudenken und evtl. nachzufragen. Das anschließende „Jetzt“ scheint ein Signal zu sein. Dieses steht vielleicht dafür, dass das Warten nun beendet werden darf und man sich nun weiter voneinander entfernen kann oder dass Amelie noch eine Frage eingefallen ist, die sie nun stellen möchte.

(7) Was folgt, ist aber keine Frage, sondern ein Handlungsablauf. Emma „hält sich die Augen zu“, ein mögliches Zeichen für Angst oder dafür, dass man etwas nicht sehen will oder soll. Dabei zählt sie (8) hörbar und eine gewisse Zeit lang. Bei diesem Zählen handelt es sich nicht um ein Abzählen von Objekten, denn da Emma nichts sehen kann, ergibt diese Möglichkeit keinen Sinn. Vielmehr scheint es sinnvoll, dass sie vor sich hin zählt. Dies macht sie bis Zwanzig, genau so, wie Luisa vorher gesagt hat, als sie den Spielvorgang beschrieben hat. Dies unterstützt nun rückwirkend die Lesart, dass das Auseinandergehen nach Luisas Erklärung den Beginn der Umsetzung des erläuterten Spiels darstellte, welcher kurzzeitig aus nicht eindeutigen Gründen von Amelie unterbrochen und durch das „Jetzt“ wieder freigegeben wurde. Somit wurde ein entsprechender Spielrahmen errichtet. Dafür spricht auch, dass alle anderen Mädchen nun „umherlaufen“ und (9) „hinter den Baumstämmen stehen bleiben“. Luisa hat nämlich davon gesprochen, dass sich „die anderen verstecken“ und ein Kind „zählt“, was nun mit hoher Wahrscheinlichkeit von den Mädchen ausgeführt wird.

Bei dieser Szene scheint zwar das Spiel bereits festgelegt, aber eine Spielklärung nötig zu sein, um anschließend nach einem Signal von Amelie gemeinsam damit beginnen zu können. Genutzt wird dafür relativ explizite Metakommunikation außerhalb des zu errichtenden Rahmens (vgl. Andresen 2002; Bateson 2007; Giffin 1984, Kap. 2.3.2; 2.3.4). Interessant ist, dass Luisas Erklärung für mich während der Beobachtung sehr schleierhaft war und ich zunächst nicht wusste, wie das Spiel funktionieren soll. Für die Kinder allerdings scheint die Erklärung ausreichend zu sein, da keine Nachfragen

folgen und direkt (nur mit kurzer Unterbrechung durch Amelie) damit begonnen wird. Möglicherweise sind dessen Ablauf und Regeln in Ansätzen zuvor schon bekannt, denn auch im weiteren Verlauf der Interaktion scheinen keine gravierenden Unklarheiten mehr aufzukommen, sodass das gemeinsame Spiel vollzogen werden kann.

Szene 3: Zu Beginn der Pause stehen Kai, Julian, Maik und Nils in der Nähe der Korbschaukel in einem Kreis beieinander.

(1) „Wer ist für ‘Welche Fahne weht heute?’“, fragt Kai in die Runde. Die
 (2) anderen Jungen heben alle ihre Hand. Daraufhin platzieren die Jungen
 (3) jeweils einen Fuß in der Mitte des Kreises. Kai geht in die Hocke und
 (4) beginnt, reihum auf einen der Schuhe zu tippen und dabei einen Reim
 (5) aufzusagen: „... du dumme Kuh.“ Als der Reim zu Ende ist, zeigt Kais
 (6) Finger auf seinen eigenen Schuh. Der Kreis wird nun aufgelöst: Kai
 (7) geht einige Meter weg von den anderen, neben die Netzschaukel. Von
 (8) mir aus gesehen steht er rechts. Julian, Maik und Nils stehen ihm ge-
 (9) genüber, allerdings mehrere Meter entfernt. Kai ruft „Blau!“, woraufhin
 (10) die anderen schnell auf Kais Seite zulaufen. Währenddessen versperrt
 (11) Kai ihnen lächelnd den Weg, indem er seine Arme weit ausstreckt und
 (12) stehen bleibt. Er berührt Julian am Arm. Anschließend gehen Kai und
 (13) Julian gemeinsam auf die linke Seite. [...] ²⁴

(1) Zunächst erfolgt eine „in die Runde“ bzw. an die übrigen, in der Einleitung genannten Jungen gestellte Frage von Kai. „Ist für“ deutet dabei auf eine geforderte Stellungnahme für oder wider etwas Bestimmtem hin. „Welche Fahne weht heute?“ scheint vom Beobachter als Titel aufgefasst worden zu sein, was die im Protokoll benutzten Anführungszeichen erklären könnte. Nun fragt sich, worauf sich dieser Titel bezieht. Gut möglich ist, dass sich dahinter ein Spiel verbirgt. Zwar könnten die Jungen sich bspw. auch über Buch-, Text- oder Filmtitel unterhalten, doch da sie sich auf einem Schulhof befinden - einem Ort, an dem in der Grundschule viel gespielt wird - ist die Nennung eines Spiels nahe liegender, zumal sie dieses dort sogar handelnd umsetzen könnten, statt lediglich darüber zu sprechen. In diesem Sinne wäre eine Abstimmung, worauf Kais Frage scheinbar abzielt, auch tatsächlich angebracht. Aus dieser Perspektive betrachtet, macht Kai mit der Frage einen Spielvorschlag und fordert die anderen gleichzeitig dazu auf, sich dazu zu äußern. Als Reaktion wäre eine verbale oder nonverbale Antwort auf Kais Frage, durch welche die Jungen einen Standpunkt für oder gegen den Vorschlag einnehmen, denkbar. Auch möglich wäre die Unterbreitung einer alternativen Spielidee

²⁴ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „*Welche Fahne weht heute?*“ im Anhang (S. V) zu finden.

von einem anderen Jungen oder eine an Kai gerichtete Bitte um Erklärung seines Vorschlags.

(2) Die anderen reagieren schließlich nonverbal, indem sie ihre „Hände heben“. In Zusammenhang mit Kais Frage betrachtet, wirkt dies wie eine Antwort in Form eines Signals; eine Meldung, die anzeigt, dass man „für“ das genannte Spiel stimmt. Da außerdem „alle“ Jungen ihre Hand heben, scheinen sie den gleichen Standpunkt einzunehmen, wodurch davon auszugehen ist, dass der Vorschlag nun offiziell in der Gruppe genehmigt wurde. Aufgrund der Tatsache, dass keiner der Jungen eine Nachfrage anstellt, scheint ihnen die Bedeutung des Titels bekannt zu sein. Durch die stille Einigung auf ein gemeinsames Spiel mittels einer Abstimmung eröffnen sich nun verschiedene Handlungsmöglichkeiten. Der Spielvorschlag könnte direkt in die Tat umgesetzt oder im Nachhinein exakter definiert werden. Ebenso könnten zunächst vorbereitende Maßnahmen getroffen werden, die für seine Umsetzung nötig sind.

(3) Ohne darüber zu sprechen, tun nun alle vier Jungen das Gleiche, indem sie jeweils einen ihrer Füße in die Kreismitte stellen. Sie scheinen also aufgrund des beschlossenen Spiels genau zu wissen, was zu tun ist. Unklar bleibt zunächst, warum die Jungen auf diese Weise handeln. Möglicherweise ist eine bestimmte Aufstellung der Spieler von Nöten, um aus dieser Position heraus handeln zu können. Wieder ist es nun Kai, der sich durch seine Handlungen von den anderen abhebt. (4) Er „tippt reihum“ auf einen der Schuhe. Diese Tätigkeit erinnert an das Abzählen von Objekten. „Reihum“ deutet aber an, dass er nicht etwa aufhört, wenn er bei dem Schuh angelangt ist, bei welchem er angefangen hat, sondern fortfährt. Für die anderen Jungen scheint Kais Vorgehen nicht unerwartet oder komisch zu sein, da sie es schweigend hinnehmen und ihre Füße nicht zurückziehen. Womöglich haben sie genau aus dem Grund zuvor ihre Füße so aufgestellt, dass Kai diese gut erreichen kann. (5) Auffallend ist außerdem, dass Kai während seiner Handlungen einen „Reim aufsagt“. Fraglich ist, ob er sich diesen spontan ausdenkt oder auswendig beherrscht. Zu der scheinbaren Ritualisierung der bisherigen Handlungen ist die zweite Möglichkeit passender. Es scheint einen Zusammenhang zwischen Antippen und Reim zu geben, da beides gleichzeitig abläuft. Bestätigt wird dies dadurch, dass mit dem Ende des Reims auch das Antippen stoppt. Da Kais Finger auf einen Schuh „zeigt“, wird Dauerhaftigkeit impliziert und damit das Verweilen bei diesem bestimmten Schuh angedeutet. (6) Wo das Antippen schließlich beendet wird, scheint durch die Vorgehensweise

reiner Zufall zu sein. Somit könnte angezeigt werden, welcher der Jungen für etwas Bestimmtes ausgewählt wurde. Kais Finger zeigt auf seinen eigenen Schuh. Denkbar wäre nun eine positive oder negative Konsequenz für den aus der Menge der Jungen ausgewählten Kai. Es könnte sein, dass es sich bei Kais Handlungen noch nicht wirklich um Spielhandlungen, sondern um vorbereitende Maßnahmen handelte. Auf diese Weise könnte er bspw. jemanden für eine Rolle oder Aufgabe bestimmt haben, ohne die der Spielrahmen nicht etabliert werden kann. Da die Jungen ihre zuvor eingenommenen Positionen jetzt verlassen, scheinen diese vermuteten Maßnahmen abgeschlossen zu sein. Es ist folglich mit dem Beginn des Spiels zu rechnen, bei dem Kai offiziell einen besonderen Status einnehmen wird. Sollte es sich allerdings bei den Handlungen tatsächlich bereits um das Spiel gehandelt haben, ist an dieser Stelle mit der Wiederholung des Vorgangs, einem neuen Spielvorschlag oder dem Ende der Interaktion zu rechnen.

(7) Zunächst bleibt dies ungewiss, weil Kai sich von den anderen entfernt. Entweder er handelt im Spiel und tut dies, weil er dafür zuvor ausgewählt wurde oder er geht, weil das Spiel zu Ende ist. (8) Die Tatsache, dass er schließlich Julian, Maik und Nils „gegenüber“ steht, die Jungen sich folglich einander zugewendet haben, ist ein Hinweis dafür, dass die Jungen sich noch immer miteinander beschäftigen und das Vorgehen zum Spiel gehört, welches nach dem Antippen begonnen haben könnte. (9) In diesem Sinne könnte die hergestellte Entfernung zwischen den Jungen damit begründet werden, dass das Spiel eine solche Aufstellung der Spieler erfordert.

Dass Kai nun „ruft“, weist darauf hin, dass er dies laut tut. Da er dabei wohl noch immer den anderen Jungen zugewandt ist, könnte die Lautstärke dazu dienen, die Entfernung zu überbrücken, um mit den anderen Jungen kommunizieren zu können. Unklar ist, was „Blau“ zu bedeuten hat, doch da im Protokoll mit „woraufhin“ angeschlossen wird, scheint genau dieses Wort der Auslöser für (10) das anschließende Loslaufen der anderen Jungen zu sein. Entweder sie laufen vor etwas weg, dann könnte „Blau“ eine Warnung gewesen sein, oder sie laufen irgendwo hin, dann könnte „Blau“ als Startsignal gedeutet haben. Ziel scheint „Kais Seite“ zu sein, was impliziert, dass ein Spielfeld vorhanden ist. Dies bestätigt die Annahme, dass sich Kai im Spiel, praktisch innerhalb eines dafür bestimmten Spielfeldes, von den Jungen entfernt hat. (11) Dass Kai nun den anderen den „Weg versperrt“ spricht gegen die Annahme, dass „Blau“ eine Warnung war, denn es ergibt wenig Sinn, dass man zuerst vor etwas warnt, um dann die Reaktion der Gewarnten zu verhindern.

Es lässt sich vermuten, dass die Jungen nach einem ihnen bekannten Schema bzw. Skript (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2) agieren, da sie sich ständig ohne Absprache handelnd aufeinander beziehen. Weil Kai „lächelt“ als er „den Weg versperrt“, scheint er seine Handlungen mit Spaß statt mit Ernst auszuführen, was ebenfalls für deren Einbettung in einen Spielrahmen spricht (vgl. Huizinga 1994, Kap. 2.1.1).

Erneut ist festzustellen, dass Kai auf deutlich andere, aber komplementäre Weise zu den übrigen Jungen handelt: Diese „laufen“, während er sie dabei zu bremsen versucht. (12) Dass er Julian „berührt“, scheint damit kein Zufall, sondern Absicht zu sein. Julian könnte sich angegriffen fühlen, weil Kai ihn offensichtlich am Vorbeilaufen hindern möchte, und verärgert und abwehrend reagieren. (13) Indem er „gemeinsam“ mit Kai zur anderen Seite des Feldes geht, ohne es abzusprechen, geschieht aber das Gegenteil. Er scheint Kai nicht etwa böse zu sein, sondern dessen Verhalten als selbstverständlich aufzufassen. Zum ersten Mal, als Folge des Berührens, schließt sich ein Spieler den bis dahin immer abgesonderten Handlungen von Kai an.

Von Anfang bis Ende dieser Szene erweist es sich als plausibel, die Interaktion als Spiel zu deuten. Zusammenfassend ist nun wahrscheinlich, dass es sich bei dem Spiel um ein Fangspiel handelt, wobei Kai zu Beginn durch das Antippen die Aufgabe des Fängers zugeordnet wird. Die Berührung steht schließlich dafür, dass Julian von ihm gefangen wird. Die Handlung findet also in einem durch Modulation errichteten Spielrahmen statt (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Als Konsequenz für Julian, muss dieser sich Kai anschließen und gemeinsam mit ihm die übrigen Jungen fangen, wie dem vollständigen Protokoll zu entnehmen ist. Aus diesem ergibt sich (vereinfacht ausgedrückt) auch, dass immer nach der Nennung einer Farbe als Signal zur anderen Seite gelaufen und gefangen wird.

Bei der Szene fällt auf, dass zu Beginn der Pause noch unklar ist, was gespielt werden soll. Nach der Unterbreitung eines konkreten Spielvorschlags wird über diesen demokratisch abgestimmt. Vor der Umsetzung des eigentlichen Spiels wird unter den Teilnehmern ausgezählt. So wird ein Fänger bestimmt, welcher dafür gebraucht wird. Außerdem werden Startpositionen eingenommen. Erst dann wird mit dem Spielen begonnen. Dabei laufen das Spiel und dessen Vorbereitung ritualisiert und ohne jegliche Absprachen oder Erklärungen ab.

Zusammenfassend lassen sich anhand der analysierten Szenen folgende Aussagen dazu treffen, **wie die Kinder in der großen Pause mit dem gemeinsamen Spiel anfangen:**

- Beim Spielanfang gibt es zu überwältigende „Hindernisse“, die der tatsächlichen Ausführung im Wege stehen: Die gemeinsame Spielauswahl, die Spielerklärung und die Spielvorbereitung.
- Die gemeinsame Spielauswahl kann spontan erfolgen, indem ein Spielvorschlag gemacht wird. Dieser wird entweder direkt handelnd aufgegriffen, womit implizit metakommunikativ mitgeteilt wird, dass die Gruppe einverstanden ist (Szene 1) oder es wird darüber abgestimmt, ob er angenommen oder verworfen wird (Szene 3).
- Manchmal ist anschließend eine Spielerklärung vor Beginn nötig, weil das ausgewählte Spiel teilweise oder völlig unbekannt für einen oder mehrere Mitspieler ist (Szene 2). In anderen Fällen kann dieses Hindernis einfach übersprungen werden, weil Rollen- (Szene 1) oder Handlungsskripts (Szene 3) bekannt sind.
- Auch die Spielvorbereitung stellt nicht immer eine Hürde dar. In einigen Fällen gelingt ein „fliegender Start“, d. h. direkt nach Spielauswahl und ggf. Spielerklärung wird unmittelbar angefangen (Szenen 1 und 2). Es kann aber auch vorkommen, dass vor der Errichtung des Spielrahmens vorbereitende Maßnahmen nötig sind, wie bspw. die Zuordnung von Aufgaben unter den Spielern oder das Einnehmen einer Position (Szene 3). Auch nach einem „fliegenden Start“ kann dies im Nachhinein zwar noch erforderlich sein, wird dann aber im laufenden Spiel geklärt und ist keine Voraussetzung für dessen Beginn (Szene 1).

5.2 Wie halten die Kinder das Spiel am Laufen?

Szene 4: Tom, Jonas und Pascal haben bereits mit einem Spiel begonnen. Sie bewegen sich dabei auf dem Kletterpfad oder daneben auf dem Boden.

- (1) „Goldener Drache!“, ruft Tom, springt dabei von einem Element des Pfades
- (2) herunter und gibt donnerähnliche Geräusche von sich. Er besteigt
- (3) das nächste Element, stellt sich breitbeinig darauf, sieht nach unten und
- (4) streckt die Zeigefinger in Richtung Boden. So verharrt er kurz und ruft
- (5) dann: „Eis, Feuer, Blitz, boom, brrrrr, goldener Drache!“ Er springt vom
- (6) Kletterpfad herunter, bleibt daneben stehen, streckt die Arme nach
- (7) rechts und links aus und hebt diese auf und ab (Flattern). Jonas und
- (8) Pascal haben nun auch den Pfad überquert. Jonas legt von hinten seine
- (9) Arme um Toms Hals und sagt zu ihm: „Flieg‘ mich irgendwo hin!“ Da-
- (10) raufhin laufen die beiden Jungen in dieser Position hintereinander um
- (11) die Bäume in der Nähe des Pfades. [...] Pascal und Jonas gehen auf

(12) das Netzelement des Kletterpfades zu. Jonas ruft zu Tom: „Das hier ist
 (13) dein Nest, da liegen deine ganzen Eier drin. Du hättest gesehen, wie ich
 (14) die zerstört habe.“ Dabei formt er seine rechte Hand zur Pistole, zielt auf
 (15) das Netz und macht Schießgeräusche. Mit weit geöffnetem Mund läuft
 (16) nun Tom auf Jonas zu. [...] ²⁵

(1) Die Szene wird eröffnet durch einen nicht eindeutig adressierten Ausruf von Tom. Ein Ausruf deutet im Allgemeinen bspw. auf eine Warnung oder den Ausdruck von Emotionen hin. „Goldener Drache“ scheint eine Bezeichnung zu sein. „Gold“ impliziert dabei Hochwertigkeit und Besonderheit; keine andere Farbe könnte diese übertrumpfen. Das Wort „Drache“ weist eine Doppeldeutigkeit auf: Es gibt einerseits das Spielzeug, das man steigen lassen kann, andererseits auch das Fabelwesen. „Dabei“, also während des Ausrufs, „springt“ Tom auf den Boden. (2) „Geräusche“ deuten darauf hin, dass eine Handlung imitiert oder untermalt wird. Dementsprechend könnte Tom damit sein eigenes Aufkommen auf dem Boden mit dumpfem „Donner“ unterstreichen. Es ist also vorstellbar, dass er sich selbst als Fabelwesen Drache bezeichnet haben könnte, welches aufgrund seiner Statur die Erde zum Beben bringt. Auch möglich ist, dass er im Spiel von einem imaginären Drachen verfolgt wird und deshalb gezwungen ist, abzuspringen und die Dramaturgie mit den dumpfen Geräuschen verstärkt. Daran anknüpfend könnte nun einer der anderen Jungen einen Drachen darstellen und hinter Tom her laufen.

(3) Tatsächlich passiert Folgendes: Tom klettert auf das „nächste Element“ des Kletterpfades, was impliziert, dass er sich vorarbeitet und die einzelnen Etappen nacheinander überquert. Der Grund für seinen Absprung könnte deshalb auch gewesen sein, dass er vom Boden aus das nächste Hindernis besser überwinden kann. „Breitbeinig“, also wahrscheinlich mit festem Stand und indem er viel Platz einnimmt, bleibt er stehen. Es ist fraglich, ob er nun unter sich etwas, vielleicht den „goldenen Drachen“ sieht (4) und daraufhin deutet, oder ob Tom sich für ein bestimmtes Vorhaben positioniert. Die Szene hat eine gewisse Dramaturgie, weshalb mit einer wilden Aktion, etwa einem Kampf gegen den „goldenen Drachen“, gerechnet werden könnte. Denkbar ist auch, dass Tom erneut abspringen möchte und die Aufmerksamkeit auf sich lenken will, indem er zuvor eine Pose einnimmt. Das „kurze Verharren“ könnte ein Hinweis auf Letzteres sein. Es könnte aber auch signalisieren, dass Tom in sich geht und sich konzentriert, oder auch, dass er sich vor Erstaunen, vor dem, was er unter sich sieht, nicht bewegen kann. Durch

²⁵ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „*Goldener Drache und Krieger*“ im Anhang (S. VII) zu finden.

sein „Rufen“ wird die vermeintliche Stille in diesem Moment unterbrochen. (5) Die Nennung der Naturgewalten „Eis, Feuer, Blitz“ in Kombination mit „boom, brrrrr“ wirkt bedrohlich, hektisch und beunruhigend, was die evtl. zuvor wahrgenommene dramatische Atmosphäre bestätigt und zu den „donnerähnlichen Geräuschen“ passt. Wieder wird der „goldene Drache“ genannt. Noch immer ist unklar, ob Tom selbst von einem Drachen bedroht wird, oder ob er selbst einen solchen spielt, welcher aufgrund seines „Gold“-Status besondere Kräfte hat, die von Tom benannt werden. In jedem Fall müssten die anderen Jungen aufmerksam auf Tom geworden sein und deshalb ist naheliegend, dass diese in irgendeiner Form mit Tom zu interagieren beginnen.

Schon zum zweiten Mal „springt“ nun aber zunächst Tom vom Kletterpfad ab, nachdem er „Goldener Drache!“ gerufen hat. (6; 7) Sein „Flattern mit den Armen“ spricht nun endlich dafür, dass er selbst den „goldenen Drachen“ spielt, da ein prototypischer Drache aus der Fabelwelt Flügel hat, die somit symbolisiert werden könnten (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2). Dieses fiktive Flügelschlagen könnte nun das Fliegen darstellen oder zur Abwehr einer Bedrohung dienen.

(8) Nun rücken die beiden anderen Jungen in den Fokus des Beobachters. Sie scheinen demnach bisher passiver gewesen zu sein als Tom. Da die Rede davon ist, sie hätten „auch“ den Pfad überquert, lässt dies darauf schließen, dass sie Tom hinterher geklettert sind. Es fragt sich, ob sie ihm gefolgt sind oder ihn verfolgt haben, was zur Dramatik der Szene passen würde. (9) Im Sinne der erstgenannten Möglichkeit, könnte es als Umarmung oder Festhalten aufgefasst werden, dass Jonas nun „von hinten seine Arme um Toms Hals legt“. Im Sinne der zweiten Möglichkeit jedoch, könnte diese Handlung auch auf Angriffslust und ein Würgen des anderen hindeuten, wodurch es zu einer Rangelei kommen könnte. Dies wirkt aufgrund der darauf folgenden Aussage von Jonas aber eher unwahrscheinlich. Jonas fordert Tom nun nämlich dazu auf bzw. befiehlt ihm, ihn zu „fliegen“. Dies ist ein Indikator dafür, dass Tom sich innerhalb eines errichteten Spielrahmens, welcher auch Jonas bewusst ist, in einen Drachen verwandelt hat und nicht mehr als er selbst, der unmöglich fliegen kann, handelt (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Jonas' Aussage untermauert somit die Lesart, dass sich Tom zu Anfang selbst als „goldenen Drachen“ bezeichnet hat und mit „Eis, Feuer, Blitz“ verbal seinen Superkräften Ausdruck verleihen wollte. Jonas scheint nun mit Tom bzw. dem Drachen zu interagieren. Da er anscheinend auf dem Drachen „fliegen“ möchte, ergibt es Sinn, dass er sich an Tom festhält. (10) Die beiden führen

schließlich gemeinsam eine Aktion aus. Tom scheint Jonas' Anweisung Folge zu leisten, indem sie „in dieser Position“ bleibend umher laufen. Dies spricht für eine Interaktion der Jungen innerhalb eines Spielrahmens, in welchem das gemeinsame Laufen das gemeinsame Fliegen symbolisiert. Somit ist von einem Symbol- bzw. Rollenspiel auszugehen (vgl. Andresen 2002; Oerter 1997, Kap. 2.1.2)

(11) Die Klammern im Protokoll zeigen an, dass die folgende Sequenz nicht direkt an die vorherige anschließt. Da nun von „Pascal und Jonas“ gesprochen wird, scheint sich Jonas in der Zwischenzeit von Tom gelöst zu haben. Das Netzelement des Pfades ruft nun verschiedene Handlungsmöglichkeiten hervor: Die Jungen könnten darin klettern oder sich hinein legen. Vielleicht befindet sich auch Tom darin, der evtl. noch immer den Drachen darstellt. (12) Rufend wendet sich nun Jonas an Tom, (13) indem er von dessen „Nest“ spricht. Dies deutet an, dass Tom noch immer den Drachen spielt. Da ein Drachen fliegen kann wie ein Vogel, liegt es nahe, dass ein solcher auch ein Nest besitzt. Es fragt sich, was Jonas mit „das hier“ meint. Gut möglich ist, dass er sich auf das Kletternetz bezieht, da dieses scheinbar von den Jungen angesteuert wurde. Da ein Kletternetz aber kein Nest ist, diesem aber aufgrund der Form ähnlich sieht, könnte Jonas' Mitteilung für dessen Transformation in ein Drachennest sorgen. Des Weiteren ergänzt die Erwähnung von „Toms Eiern“, die nicht vorhanden, sondern lediglich imaginiert sein können, diese Interpretation. Das benutzte Verb „liegen“ wird im Tempus des Präsens benutzt, was ebenfalls ein Indikator dafür ist, dass Jonas im Moment des Sprechakts von dem Vorhandensein eines Nests mit Eiern darin ausgeht. Die Identifizierung der Interaktion als Symbol- bzw. Rollenspiel wird schließlich durch Jonas' anknüpfende Satzformulierung bekräftigt. Er beginnt den Satz mit den Worten „du hättest gesehen“. Der verwendete Modus des Konjunktivs deutet darauf hin, dass von Irrealem die Rede ist. Jonas spricht nun also von etwas, das nicht innerhalb eines primären Rahmens (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1) stattgefunden hat. Bei dieser angenommenen Tat geht es um die „Zerstörung“ der Eier, was impliziert, dass diese fiktiv, absichtsvoll und böswillig umgesetzt wurde. (14) „Dabei“, folglich während er dies verbalisiert, führt er entsprechende Handlungen aus, denn er formt eine „Pistole“, wobei es sich um ein Gerät zum „Zerstören“ handelt. Dass er dabei „auf das Netz zielt“, spricht erneut dafür, dass dieses im Spiel das Nest mit den Eiern darstellt. (15) Die begleitenden „Schießgeräusche“ stehen außerdem stellvertretend für einen Schuss. Jonas nutzt hier eindeutig Metakommunikation, die an Giffins

(1984, Kap. 2.3.4) Kategorien des *Vorsagens* und *Unterstreichens* erinnert. Wieder ist eine Nachfrage von Tom möglich, durch die er sich verwirrt zeigt, weil ihm unklar ist, von was Jonas spricht. Es könnte auch sein, dass Tom aufgrund der verstrichenen Zeit gar nicht mehr spielt und Jonas ignoriert oder dessen Vorschlag zurückweist. Auch eine Reaktion von Tom innerhalb des Spielrahmens, in welchem gerade sein Eigentum „zerstört“ wurde, ist denkbar, wodurch mit einem gespielten Angriff von Tom auf Jonas zu rechnen ist. Letzteres scheint sich zu bewahrheiten, denn Tom reagiert nun handelnd auf Jonas Mitteilung. Sein „weit geöffneter Mund“ könnte ein Indiz dafür sein, dass er weiterhin den Drachen darstellt, welcher nun sein Maul aufreißt, da er wütend, überrascht oder empört ist.

Diese Szene zeigt, wie ein Spielrahmen dauerhaft durch dem Skript entsprechender Interaktion aufrecht erhalten wird. Das Spiel wird über längere Zeit kreativ vorangetrieben, indem die Jungen immer wieder durch Kommunikation und Aktionen im Spiel Bezug aufeinander und über Metakommunikation Bezug auf den Spielrahmen nehmen (vgl. Andresen 2002; Oerter 1997, Kap. 2.3.3). Wann es sich bei ihren Aussagen allerdings eindeutig um Kommunikation und wann um Metakommunikation handelt, ist nicht immer klar zu unterscheiden. Alles, was die anderen Beteiligten tun und sagen, wird scheinbar selbstverständlich als gespielt aufgefasst und es wird sich - ohne Einspruch zu erheben - auf die Ideen und Handlungen Mitspieler eingelassen, was Giffins (1984, Kap. 2.3.4) *Coordination Rules* zu bestätigen scheint.

Szene 5: Miriam, Elena und Merle springen immer wieder abwechselnd von der Sitzbank vor Schulgebäude 2.

- | | |
|------|---|
| (1) | [...] „Jetzt so hoch und so weit wie möglich!“, sagt Merle. „Ok, auf |
| (2) | Los!“, sagt Miriam. Gemeinsam rufen die Mädchen nun: „Auf die Plät- |
| (3) | ze, fertig, los!“ Bei „los“ springen sie gleichzeitig ab und klettern da- |
| (4) | nach zurück auf die Bank. [...] „Jetzt müssen wir herunter springen, |
| (5) | laufen einmal um den Baum und zurück“, erklärt Miriam und zeigt auf |
| (6) | einen Baum, der etwa fünf Meter gegenüber von der Bank steht. „Ich |
| (7) | fang’ an!“, sagt Merle, hüpft auf den Boden, läuft um den Baum herum |
| (8) | und stellt sich wieder auf die Bank zu den anderen. Elena und Miriam |
| (9) | tun ihr nacheinander gleich. Als Merle wieder an der Reihe ist, ruft sie, |
| (10) | während sie läuft: „Und danach eine coole Pose einnehmen!“ „Nee“, |
| (11) | erwidert Miriam. „Doch!“, sagt Merle. „Ok“, antwortet Miriam nun. Merle |
| (12) | kommt zur Bank zurück, springt hinauf, streckt ihre angewinkelten Ar- |
| (13) | me nach rechts und links aus und legt dabei die Hände an die Hüfte. |
| (14) | So verharrt sie einen kurzen Moment. Miriam und Elena laufen beide |
| (15) | auch noch einmal um den Baum herum und kehren auf die Bank zu- |
| (16) | rück. Dort stehen die drei Mädchen nun wieder gemeinsam. „Ich fang’ |

(17) immer an“, sagt Merle, bevor sie erneut abspringt und um den Baum
 (18) und zurück läuft. „Ich darf erst los, wenn du wieder da bist, ok?“, ruft
 (19) ihr Elena nach. Als Merle zurück kommt, läuft Elena los. Als diese
 (20) wieder da ist, springt Miriam ab. „Jetzt laufen!“, sagt Merle und rennt
 (21) noch einmal los. „Laufen kann auch Joggen sein“, sagt Miriam von der
 (22) Bank aus. [...] ²⁶

(1) Merle formuliert zunächst einen Aufforderungssatz, bei welchem allerdings das Verb fehlt. Somit geht nicht hervor, von welcher Tätigkeit sie spricht. Da sich Merle aber wahrscheinlich mit dem Satz auf Vorangegangenes bezieht und in der Einleitung klar wird, dass die drei Mädchen zuvor mit „Springen“ beschäftigt waren, scheint der Verweis darauf hier plausibel. „Wie möglich“ deutet darauf hin, dass Merle dazu auffordert, sich dabei besonders anzustrengen. Anschlussmöglichkeiten wären die Annahme, Ablehnung oder Ausführung der geforderten Handlung oder die Nachfrage, was Merle genau meint.

Da Miriam mit „ok“ zustimmt, scheint sie zu wissen, wovon Merle spricht. (2) „Auf Los“ kündigt ein Signal an, auf welches mit der Ausführung der Tätigkeit gerechnet werden kann. Trotzdem könnte sich immer noch Elena zu Wort melden, weil noch nicht sicher ist, ob auch diese weiß, worum es geht. Doch auch sie scheint die Forderung zu akzeptieren, da die Mädchen „gemeinsam“ das Signal geben. Dabei nutzen alle den gleichen Wortlaut, was darauf hindeutet, dass es sich bei dem Spruch um ein Ritual handelt und sie deshalb genau wissen, was zu sagen ist. (3) „Los“ wirkt schließlich tatsächlich wie der Auslöser für den „Absprung“ der Mädchen. Dies bestätigt, dass Merle sich auf das Springen und damit auf eine vorangegangene Sequenz bezogen hat. Im Anschluss wirkt es, als würden die Mädchen ihre Startposition auf der Bank wieder einnehmen, weshalb ein erneuter Absprung vorstellbar ist. Möglich ist aber auch, dass die Mädchen dort Platz nehmen und eine Konversation beginnen.

Genau wie Merle zuvor, beginnt Miriam nun einen Satz mit „jetzt“. (4) Des Weiteren spricht sie von „wir müssen“, was auf eine Pflicht bzw. Regel hinweist, welche für alle, einschließlich Miriam gilt. Prinzipiell grenzt sie damit freiwillig ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten ein. Durch die Vorgabe „um den Baum zu laufen“, erweitert sie die frühere von Merle. Mit „jetzt“ könnte die gegenwärtige sowie zukünftige Wirkung dieser Vorschrift zum Ausdruck gebracht werden. (5) Miriam spezifiziert ihre Aussage nonverbal, indem sie

²⁶ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel *Springen und Laufen* im Anhang (S. IX) zu finden.

durch „Zeigen“ auf einen ganz bestimmten Baum aufmerksam macht. Folglich scheint ihr wichtig zu sein, dass die anderen sie verstehen können. Nach dem Lauf soll „zurück“ gelaufen werden, womit wohl die Bank gemeint ist, auf der sie gerade stehen. Jene scheint der Ausgangspunkt für gemeinsame Handlungen zu sein. Sowohl Merle, als auch Miriam sind demnach vermutlich dazu berechtigt, Anweisungen zu formulieren. Ob diese generell angenommen werden, ist aber noch offen. Angeknüpft werden könnte nun mit einem Protest gegen die unterbreitete Vorschrift oder mit Zustimmung und folgendem Startsignal.

(6; 7) Merle drückt nun mit „Ich fang‘ an!“ indirekt ihre Zustimmung aus. Des Weiteren legt sie damit fest, dass sie die erste ist, die Laufen wird. Dies wiederum impliziert, dass ihr jemand folgen wird. Dann führt sie aus, was Miriam vorgegeben hat. (8) Da sich Elena noch immer nicht geäußert hat, könnte es sein, dass sie sich nun weigert, die geforderten Handlungen auszuführen und stattdessen einen anderen Vorschlag macht. Plausibel wäre auch, dass Elena und Miriam zu laufen beginnen, da die Pflicht auch ihnen auferlegt wurde und Merle nur „angefangen“ hat. (9) Die zweite Option bewahrheitet sich. Elena widerspricht nicht, sondern macht mit. Sie und Miriam laufen „nacheinander“, was für eine eingehaltene Reihenfolge stehen, aber auch unbeabsichtigt sein könnte. Ein durchaus denkbarer Vergleich der Leistungen der Mädchen, etwa ihrer Schnelligkeit, bleibt aus. Sie scheinen demnach nicht zu beabsichtigen, ihre Fähigkeiten zu messen und sich gegenseitig zu übertrumpfen. Dies legt die Vermutung nahe, dass ihnen die Handlungen nach Anweisung einzig und allein Spaß bereiten, sie keine Intention dabei haben und es sich folglich um ein Spiel handeln könnte. Jene Lesart wird bekräftigt, da nun Merle „wieder an der Reihe“ ist, woran erneut eine feste Reihenfolge sowie eine für Spiele typische Wiederholung von Einzelhandlungen deutlich wird (vgl. Huizinga 1994, Kap. 2.1.1).

(10) Beim Laufen bezieht sich Merle verbal auf die zuvor eingeführte Handlungsanweisung und erweitert diese noch einmal, indem sie den Satz mit „und danach“ einleitet. Sie fordert nach dem Lauf das „Einnehmen einer Pose“, was Künstlichkeit impliziert und damit zusätzlich die Interpretation der Interaktion als Spiel unterstreicht. Nun wird zum ersten Mal nach einer Regelführung von Miriam widersprochen, was zum Verwurf der Regel, einer Diskussion oder sogar einem Streit führen könnte. (11) Merle will sich scheinbar durchsetzen und beharrt auf ihrer Forderung. Dadurch könnte ein Wortgefecht

zwischen ihr und Miriam eröffnet werden. Außerdem könnte sich Elena nun einschalten und Stellung beziehen.

Nun aber stimmt Miriam doch mit „ok“ zu, weil ihr bspw. entweder die Forderung doch gefällt oder weil sie einen potenziellen Streit vermeiden möchte. Dementsprechend ist damit zu rechnen, dass das „Posieren“ zukünftig dem Lauf angeschlossen wird. (12; 13) Dies wird durch die nun von Merle eingenommene Körperhaltung bekräftigt. (14) Ihr „Verharren“ deutet tatsächlich auf eine „Pose“ hin, denn eine solche wird i. d. R. für eine gewisse Dauer eingenommen. Damit folgt Merle ihrer eigenen Vorschrift. Weil Miriam schließlich zugestimmt und Elena sich nicht zu Merles Anweisung geäußert hat, ist damit zu rechnen, dass die beiden nun das Gleiche tun. (15; 16) Da aber lediglich von deren „Zurückkehren“ und „Stehen“ im Anschluss an ihren Lauf gesprochen wird, scheinen diese nicht zu posieren, wie eigentlich vorgegeben. Dementsprechend ist nun vorstellbar, dass Merle auf die Anforderung hinweist und eine Pose von den beiden verlangt. Eine solche Reaktion oder gar Sanktion bleibt aber völlig aus. Es scheint also zwar Anweisungen zu geben, denen aber nicht zwangsläufig Folge geleistet werden muss.

(17) Merle fügt nun hinzu, dass sie „immer anfängt“. Passend zur Lesart, dass die Mädchen spielen, kann diese Angabe innerhalb eines Spielrahmens aufgefasst werden. Durch dessen zeitliche Grenzen steht „immer“ lediglich für den Zeitraum, in dem das Spiel stattfindet (vgl. Goffman 1977; Huizinga 1994, Kap. 2.1.1; 2.2). Nicht explizit genannt wird, womit sie anfangen will. Nahe liegt, dass Merle sich auf die vorherigen Aktionen, also das Laufen usw. bezieht. Dies wird in ihren anschließenden Handlungen deutlich: Sie läuft noch einmal um den Baum. Die gesamte Interaktion wirkt wie ein Zyklus, denn es kommt ständig zu Wiederholungen und Variationen von Handlungsabläufen. Dies spricht noch immer für ein Spiel (vgl. Huizinga 1994, Kap. 2.1.1).

(18) Elena reagiert nun, indem sie für sich selbst mit den Worten „ich darf erst“ eine Anweisung festlegt, die ihr jedoch Freiheiten nimmt. Sie scheint das, genau wie schon Miriam zuvor, freiwillig zu tun. Deshalb fragt sich, ob dies in irgendeiner Art und Weise für die Mädchen reizvoll ist. Elenas weitere Formulierung „wenn du wieder da bist“ ist ein Indikator dafür, dass sie akzeptiert, dass Merle vor ihr läuft und sie die Nächste ist. Zwar fragt Elena mit „ok“ nach Zustimmung, (19) erhält aber keine Antwort. Dies scheint sie als Akzeptanz des Vorschlags aufzufassen, da sie tatsächlich die Rückkehr von Merle abwartet, bevor sie losläuft. Diese Festlegungen werden getroffen, ohne dass

die Ausführung der Handlungen unterbrochen wird. (20) Des Weiteren scheint nun Miriam zu warten, bis deren Vorgängerin Elena zurück ist. Es könnte also sein, dass Miriam automatisch Elenas an sich selbst gerichtete Anweisung auf sich überträgt und übernimmt.

Merles Ausruf „Jetzt laufen!“ ist keine neue Anweisung, wie durch das einleitende „Jetzt“ vermutet werden könnte. „Laufen“ ist bereits Teil der Regel und erweitert diese nicht. Vielmehr könnte es eine Erinnerung an die Handlungsanweisung für Merle selbst sein, denn danach läuft sie los. (21) Nun weißt Miriam darauf hin, dass „Laufen auch Joggen sein kann“. Sie thematisiert damit die Bedeutungsoffenheit der Vorgabe. Dies unterstützt erneut die angenommene Flexibilität der von den Mädchen eingeführten Regeln.

Auch im weiteren Verlauf der Szene werden geltende und bereits umgesetzte Handlungsanweisungen von den Mädchen geringfügig verändert, um schließlich neue Variationen der Bewegungen auszuführen. So wird u. a. ein neuer Laufweg festgelegt und das Loslaufen mit Abklatschen verbunden.

Zusammenfassend kann bei der hier protokollierten Interaktion von einem Spiel ausgegangen werden, bei welchem das Merkmal der Wiederholung und Variation (vgl. Huizinga 1994, Kap. 2.1.1) besonders zum Vorschein kommt, da die Laufhandlung immer wieder auf neue Gegenstände (hier: Regeln) bezogen wird (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.1). Das Spiel und der dazugehörige Handlungsablauf werden durch eine andauernde Einführung und Spezifizierung von Regeln bzw. Vorgaben weiterentwickelt und aufrecht erhalten. Diese schränken prinzipiell zwar die Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen ein, ermöglichen aber erst den gemeinsamen Gegenstandsbezug bzw. das Spiel (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1). Außerdem müssen sie scheinbar nur in Ansätzen und nicht strikt befolgt werden.

Szene 6: Sechs Mädchen halten sich beim Kletterpfad auf. Es regnet leicht. Mia, Antonia²⁷, Nele und Vanessa sind bereits auf ihren Schirmen bzw. „Besen“ „geritten“. Jasmin und Lea blieben währenddessen im Hängekorb, auf dessen Rand sie noch immer stehen. Leas Vorschlag, eine Höhle zu bauen, fand bisher keine Beachtung.

- (1) [...] Erneut sagt Lea: „Wir können hier eine Höhle bauen!“ Daraufhin
- (2) nimmt Nele ihren aufgespannten Schirm und legt ihn mit der Plane
- (3) nach unten in den Korb. Dann betrachtet sie den Schirm kurz, nimmt
- (4) ihn weg und legt ihn mit der Plane nach oben auf die Seile, die sich
- (5) über dem Korb befinden und diesen festhalten. „So hält es besser“,

²⁷ Bei Mia und Antonia handelt es sich um die gleichen Mädchen wie bei Szene 1.

(6) stellt sie fest. „Komm, wir spielen weiter Hexe!“, fordert Mia, während
 (7) auch Vanessa und Antonia ihre Schirme über dem Korb aufspannen
 (8) und auf den Seilen ablegen, sodass eine Abdeckung darüber entsteht.
 (9) Hinein setzen sich Lea, Nele und Vanessa. „Das sind unsere Besen“,
 (10) sagt Mia zu ihnen. „Hier können nur drei rein, abwechselnd“, sagt Nele
 (11) zu Jasmin, die neben dem Korb steht und die Mädchen darin beo-
 (12) bachtet. „Ich flieg‘ eine Runde!“, ruft Mia und stellt wie zuvor ein Bein
 (13) rechts, das andere links neben den Schirmstiel. Daraufhin klettern
 (14) Vanessa und Nele aus dem Korb, nehmen ihre Schirme weg und tun
 (15) Mia gleich. Auch Lea steigt hinaus. „Ene mene Gänseblümchen, flieg
 (16) los!“, spricht Mia und läuft mit dem Schirm zwischen den Schenkeln
 (17) los, gefolgt von Vanessa und Nele. Währenddessen setzt sich Jasmin
 (18) zu Antonia in den Korb. Mia, Vanessa und Nele laufen eine Runde um
 (19) den Kletterpfad und kommen zurück zum Hängekorb. „Jetzt wieder
 (20) drüber!“, sagt Nele und die drei Mädchen legen ihre Schirme auf den
 (21) Seilen über dem Korb ab. „Ein kleines Dach brauchen wir“, kommen-
 (22) tiert Antonia. Mia setzt sich zu Antonia und Jasmin in den Korb.
 (23) „Schön gemütlich!“, sagt sie. „Wir haben keinen Besen, das ist blöd!“,
 (24) stellt Lea fest. [...] ²⁸

Aus der Einleitung der Szene geht hervor, dass vier der sechs Mädchen bereits mit einem anzunehmenden Symbolspiel (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2) beschäftigt waren, bei dem ihre Regenschirme Besen darstellten. Es ist nicht klar, ob Jasmin und Lea wirklich am Spiel beteiligt waren.

(1) Zum wiederholten Mal weist Lea auf die Möglichkeit hin, eine „Höhle zu bauen“. Durch die Verwendung des Verbs „können“ wird deutlich, dass es sich um einen Vorschlag handelt. „Bauen“ impliziert, dass die Höhle noch nicht vorhanden ist, sondern erst künstlich erschaffen werden muss. Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass es sich bei Leas Aussage um einen Spielvorschlag handelt. Wo „gebaut“ werden soll, ist allerdings unklar. Lea könnte mit „hier“ den Korb meinen, in dem sie sich aufhält oder (deutlich unspezifischer) die Umgebung des Kletterpfads. Es stellt sich die Frage, warum Lea diesen Vorschlag unterbreitet, obwohl doch bereits gespielt wird. Möglicherweise besitzt sie selbst keinen Regenschirm und möchte das Symbolspiel, an welchem ihre Teilhabe deshalb beschränkt ist, unterbinden. Im Anschluss an diese Sequenz kann damit gerechnet werden, dass Lea erneut ignoriert oder offiziell ausgeschlossen wird und die vier Mädchen ihr Spiel allein weiterführen. Ebenso vorstellbar ist auch, dass die Mädchen auf den Vorschlag eingehen, weil sie ihn zuvor vielleicht überhört haben.

²⁸ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „Hexen“ im Anhang (S. X) zu finden.

(2) Nele reagiert nun, indem sie ihren Schirm in den Korb legt. Dies könnte verschiedene Gründe haben: Sie könnte Leas Vorschlag direkt in die Tat umzusetzen beginnen, indem sie ihren Schirm als Material für den Bau der Höhle bereitstellt oder diesen aus der Hand legt, um bauen zu können. Für Nele könnte der Schirm auch noch immer einen Besen darstellen, den sie nun Lea oder Jasmin zur Verfügung stellen möchte, da diese keinen haben. (3) Nele „betrachtet“ ihn nun, was heißen könnte, dass die Lage des Schirms für sie wichtig ist und deshalb geprüft werden muss. (4; 5) Sie scheint unzufrieden, da sie den Schirm anschließend umdreht. Der Kommentar „So hält es besser“ verdeutlicht noch einmal, dass der Schirm absichtsvoll auf diese Weise drapiert wurde und er so liegen bleiben soll. Somit rückt eine Lesart in den Vordergrund: Die Plane über dem Korb könnte das Dach der Höhle darstellen. Der gemeinsame Höhlenbau durch die Nutzung der anderen Schirme oder die Fortsetzung des Symbolspiels durch die übrigen Mädchen sind u. a. als Anschlüsse denkbar.

(6) Mia schließt nun mit einer Aufforderung an, bei der unklar ist, ob sie nur an eine Person, etwa Nele, oder an mehrere gerichtet ist. „Wir“ deutet aber darauf hin, dass sich Mia selbst mit einschließt. „Hexe spielen“ ist eine explizite metakommunikative Mitteilung (vgl. Andresen 2002; Bateson 2007; Giffin 1984, Kap. 2.3.2; 2.3.4). Da vom „Weiterspielen“ die Rede ist, scheint das besagte Spiel bereits angefangen zu haben. Gut möglich ist, dass der zuvor stattgefundene „Ritt“ von Mia, Nele, Antonia und Vanessa auf den „Besen“ eine dazugehörige Spielhandlung war. Dabei könnten sie selbst „Hexen“ dargestellt haben, da diese Fantasiegestalten typischer Weise auf Besen fliegen können. Dementsprechend wäre bei dem in der Einleitung erwähnten Spiel nicht nur Objekten eine andere Bedeutung zugeschrieben worden, sondern auch den Mädchen selbst. Das Spiel könnte demnach auch als Rollenspiel bezeichnet werden (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2).

Im Sinne dieser Lesart könnte Mias Forderung implizieren, dass die Schirme wieder als Besen benutzt werden sollen. Denn „während“ Mia spricht, (7) legen auch Vanessa und Antonia, welche an dem Spiel beteiligt waren, ihre Schirme über dem Korb ab. Mit ihrer zeitgleichen Forderung könnte Mia ausdrücken, dass sie die jetzigen Handlungen der Mädchen und den entsprechenden Einsatz der Schirme aufhalten möchte. (8) Diese scheinen nämlich den Korb damit abzuschirmen und somit - ebenso wie Nele - tatsächlich Leas Vorschlag, eine Höhle zu bauen, umzusetzen. Die Schirme werden nun also nicht mehr als Besen benutzt, sondern als Dach der Höhle. (9) Dies wird

bestätigt, weil sich Lea, Nele und Vanessa nun „hinein“ in den Korb bzw. die Höhle setzen. Weil Lea ihren Vorschlag auch nicht noch einmal wiederholt, scheint der Höhlenbau somit verwirklicht worden zu sein. Mia könnte nun weiterhin auf die Durchführung des Rollenspiels bestehen und die Mädchen zu überzeugen versuchen; sie könnte aber auch mit Jasmin und Antonia Bezug zu den anderen Mädchen und der Höhle nehmen und damit die neue Verwendung der Schirme akzeptieren. Ihre tatsächliche Reaktion unterstützt die erstgenannte Lesart: Mit dem Hinweis „Das sind unsere Besen“ verweist sie auf die ursprüngliche Verwandlung der Schirme, die beim Hexen-Spiel fiktiv durchgeführt wurde. Sie scheint weiterhin daran festzuhalten und das Höhlen-Spiel nicht zu akzeptieren. Die anderen Mädchen könnten ihr jetzt zu verstehen geben, dass sie nun nicht mehr „Hexe spielen“ wollen oder aber die Schirme wieder rücktransformieren.

(10; 11) Sie machen schließlich weder das eine, noch das andere, sondern gehen nicht direkt auf Mias Einwand ein. Mit „hier rein“ verweist Nele auf einen abgegrenzten Raum, was zum wiederholten Mal bestätigt, dass sie sich fiktiv in einer „Höhle“ aufhält. Scheinbar interpretiert Nele Jasmins Blick zum Korb als Ausdruck dafür, dass diese auch darin sitzen möchte. Sie rechtfertigt sich mit „nur drei, abwechselnd“ für Jasmins vermeintlichen Ausschluss und verdeutlicht auf diese Weise, dass auch die übrigen Mädchen teilhaben können und sie eine gemeinsame Spielgruppe darstellen.

Dass Mia nicht daran interessiert ist, im Korb sitzen zu dürfen, zeigt sich im Anschluss. (12; 13) Sie kündigt rufend an, sie werde nun „fliegen“. Damit will Mia vermutlich die Aufmerksamkeit der Gruppe erregen, welche sich zunehmend vom ursprünglichen Spiel zu distanzieren scheint. Weil sie unmöglich wirklich fliegen kann, kann dies lediglich spielerisch von ihr dargestellt werden. Ihre anknüpfenden Handlungen deuten darauf hin, dass sie nun auch allein das Hexen-Spiel fortsetzt. Dies könnte die anderen Mädchen tatsächlich dazu motivieren, wieder daran zu partizipieren und die „Höhle“ zu verlassen. Ebenso besteht die Wahrscheinlichkeit, dass sie Mia auffordern, am neuen Spiel teilzunehmen oder aus der Spielgruppe auszutreten, wenn sie sich nicht anpasst.

(14; 15) Vanessa und Nele, die zuvor mit Mia „Hexe gespielt“ haben, nehmen nun tatsächlich ihre Schirme vom Korb weg und nutzen sie im Anschluss scheinbar wieder als Besen. Nun ist damit zu rechnen, dass Lea einschreitet und auf ihre Spielidee verweist. Des Weiteren ist vorstellbar, dass

auch Antonia wieder „Hexe spielt“, denn sie ist die einzige im Besitz eines Schirms, die noch fehlt. Warum Lea aus dem Korb aussteigt, bleibt unklar.

Mias nun verwendete Formulierung verweist mit hoher Wahrscheinlichkeit auf ihre beibehaltene Rolle als Hexe, da jene an einen Zauberspruch oder eine Formel erinnert. (16) Sie fordert damit entweder den Besen oder sich selbst zum „Losfliegen“ auf, das sie im Anschluss an dieses Startzeichen vermutlich symbolisch darstellt, indem sie selbst mit dem Schirm „läuft“. (17) Vanessa und Nele machen das Gleiche, was darauf hindeutet, dass sie das bekannte Hexen-Spiel fortsetzen. Weiterhin ist mit einem Bruch der Gruppe zu rechnen, weil noch immer nicht klar ist, ob bzw. welches Spiel nun dauerhaft gemeinsam gespielt werden soll. (18) Jasmin scheint das Höhlen-Spiel zu bevorzugen, da sie sich in den Korb setzt, welcher vermutlich noch immer von Antonias Schirm bedeckt wird. (19) Nachdem Mia, Vanessa und Nele scheinbar eine „Runde geflogen“ sind, kommen sie „zurück“. Dies spricht eher gegen eine Auflösung der Gruppe.

Interessant ist nun Neles Anweisung „Jetzt wieder drüber!“. „Jetzt“ verortet diese in der Gegenwart und könnte zusätzlich ihre Auswirkung auf die nahe Zukunft andeuten. „Wieder“ verweist auf eine Handlung, die nicht zum ersten Mal ausgeführt werden soll. Die Art der Handlung ist jedoch nicht klar, da das Verb im Satz fehlt. Dieses muss aber eine Verbindung zu „drüber“ haben, wie bspw. „springen“ oder „legen“. Die Kombination dieser Worte kann deshalb als Forderung ausgelegt werden, die Schirme wieder auf den Korb zu legen. So scheinen es auch die anderen Mädchen aufzufassen. Anzumerken ist, dass es wieder Nele ist, die damit initiiert, die Schirme nicht mehr als Besen, sondern als Höhlenbaumaterial zu nutzen. Da sie sich zwischenzeitlich auch am „Hexe spielen“ beteiligte, scheint sie unentschlossen zu sein und einen Kompromiss zwischen beiden Spielideen zu suchen.

(20) „Drei Mädchen“ steht stellvertretend für Mia, Vanessa und Nele. Sie leisten Neles Vorschlag Folge. Auch Mia, die bisher an der ausschließlichen Nutzung der Schirme als Besen festhielt, scheint sich damit auf die andere Idee einzulassen und diese zu akzeptieren. (21) Auch nachdem Antonia die Transformation der Schirme in ein „Dach“ expliziert, widerspricht Mia nicht. (22) Darüber hinaus nimmt sie im Korb Platz und drückt mit (23) „Schön gemütlich!“ ihre Teilnahme am „Höhlen-Spiel“ aus. Nicht auszuschließen ist, dass Nele dabei immer noch als Rollenträgerin spricht. Weil nun aber auch noch Lea von „Besen“ spricht, ist davon auszugehen, dass diese neben ihrem „Höhlen-Spiel“ das „Hexen-Spiel“ in die Interaktion einbezieht. Schließlich

scheint es zu einer Einigung auf ein gemeinsames Spiel gekommen zu sein, welches beide Ideen einbezieht und bei dem die Schirme abwechselnd als Besen oder Dach fungieren. Denkbar ist, dass die Mädchen gemeinsam Hexen darstellen, welche in einer Höhle wohnen.

Kurz nach dieser Sequenz ist die Pause zu Ende. Mia schlägt allerdings vor, dass Lea und Jasmin in der nächsten Pause ihre Schirme ebenfalls mitbringen sollen. Es ist vorstellbar, dass die Mädchen dann gemeinsam das Spiel fortsetzen möchten.

Diese Szene gibt zu erkennen, wie an einem bestehenden Spielrahmen (Hexe spielen) festgehalten wird, obwohl eine damit konkurrierende Spielidee (Höhle) existiert. Problematisch dabei ist, dass beide Spiele eine andere Umwandlung des gleichen Gegenstands (Schirm) vorsehen (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1). Sowohl Mia, als auch Lea beharren auf der Umsetzung ihrer Spielidee, während die anderen Mädchen dazwischen hin und her wechseln. Schließlich gelingt es doch, die Ideen ohne explizite Verhandlung miteinander zu verknüpfen, sodass das gemeinsame Spiel nicht unterbrochen werden muss.

Nach den Analysen dieser Beobachtungen mit dem Schwerpunkt, **wie die Kinder das Spiel am Laufen halten**, sind die folgenden Vermutungen aufzustellen:

- Der Spielrahmen wird dauerhaft aufrecht erhalten, wenn die Kinder Handlungen und Mitteilungen ihrer Mitspieler mit Toleranz begegnen und daran anknüpfend die Interaktion gemäß dem im Bewusstsein vorhandenen Skript fortsetzen (Szene 4).
- Das Einbringen von neuen, leicht veränderten oder erweiterten Regeln bzw. Handlungsvorgaben in das laufende Spiel kann zur Variation von Spielabläufen führen und so dazu anregen, gemeinsam am Spiel festzuhalten (Szene 5).
- Wird ein begonnenes Spiel von einem neuen, konkurrierenden Spielvorschlag in seiner Existenz bedroht, kann es am Laufen gehalten werden, indem ein Kompromiss gemacht und die zweite Spielidee in den bestehenden Rahmen integriert wird (Szene 6).

5.3 Wann brechen die Kinder aus dem Spiel aus und wie finden sie zurück?

Szene 7: Vier Mädchen haben soeben untereinander Rollen festgelegt: Antonia spielt einen Menschen, Patricia ist dessen Pferd, Mia wiederum dessen Fohlen und Natalie ein Hund. Sie gehen vom zweiten Schulgebäude zu den Baumstämmen hinter dem Toilettengebäude.²⁹

- (1) [...] Antonia wird noch immer von Patricia auf dem Rücken getragen
- (2) und nun bei den Baumstämmen abgesetzt. Mia wiehert. Sophie, ein
- (3) anderes Mädchen, kommt mit einer Waffel in der Hand vorbei. Etwa
- (4) zwei Minuten lang unterhalten sie sich über den heutigen Waffelver-
- (5) kauf und lassen sich von ihr etwas abgeben. [...] Nachdem die Waffel
- (6) aufgegessen und Sophie gegangen ist, ruft Mia: „Kommt, wir gehen
- (7) jetzt schlafen!“ Sie läuft über den Schulhof zu den Büschen am Rande.
- (8) Auch Natalie läuft umher. Patricia nimmt Antonia wieder huckepack
- (9) und geht langsam mit ihr über den Schulhof. [...] ³⁰

Die Einleitung der Szene spricht zunächst dafür, dass die Mädchen ein Rollenspiel spielen (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2). (1) Dass Antonia „noch immer“ Patricia trägt, verweist darauf, dass sie dies bereits seit gewisser Zeit tut, also auch schon vor dieser Sequenz. Verknüpft mit den Informationen aus der Einleitung scheint plausibel, dass beide Mädchen als Rollenträgerinnen agieren und spielerisch darstellen, wie Antonia auf dem Pferd Patricia reitet. (2) Das „Absetzen“ symbolisiert dementsprechend das Ende des Ritts. Indem Mia anschließend „wiehert“, verweist diese eindeutig darauf, dass sie ein Fohlen verkörpert. Giffin (1984, Kap. 2.3.4) würde hier vermutlich von der metakommunikativen Methode *Ausagieren* sprechen. Folglich handeln die Mädchen gemäß impliziten Skripts ihrer jeweiligen Rollen (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2). Es ist mit einer Aufrechterhaltung des Spiels zu rechnen, indem sich Antonia, Patricia, Mia und Natalie weiterhin als Rollenträgerinnen aufeinander beziehen.

(3) Nun aber rückt Sophie in den Fokus der Beobachtung. Sie wird als „anderes Mädchen“ beschrieben und auch nicht in der Einleitung erwähnt, was darauf hindeutet, dass sie bisher nicht an der Interaktion bzw. dem Spiel teilnahm und demzufolge auch keine offizielle Rolle trägt. Die denkbaren Anschlüsse an die Sequenz sind vielfältig: Sophie könnte Teilnehmerin des

²⁹ Hierbei handelt es sich um die Fortsetzung von Szene 1, an deren Anschluss plötzlich das Spielthema gewechselt wird. Diese Szene hat deshalb nichts mit dem „Baby spielen“ zu tun, doch es handelt sich um die weitere Interaktion der gleichen Mädchen in der gleichen Pause.

³⁰ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „*Babies*“ & „*Mensch, Hund, Pferd, Fohlen*“ im Anhang (S. III) zu finden.

Spiels werden, etwa indem sie ein Angebot von den Mädchen bekommt, selbst nachfragt oder sich direkt einbringt und anfängt, die Rolle eines Tieres zu spielen. Ebenso könnte Sophie aber auch gar nicht auf die Interaktion der Mädchen einwirken, wenn sie z. B. vorbei geht oder wenn sie sich setzt und ihre Waffel isst. Eine dritte Variante, in der die Mädchen ihr Spiel unterbrechen, um Sophie bspw. zu fragen, woher sie die Waffel hat, ist ebenfalls realistisch. Eine Waffel ist schließlich etwas Süßes, das i. d. R. gern von Kindern gegessen wird und nicht (wie bspw. das Pausenbrot) zum klassischen Pausenfrühstück gehört.

(4) Tatsächlich „unterhalten sie sich“. Alle Mädchen, inklusive Sophie, scheinen demnach miteinander zu kommunizieren. Mit der angegebenen Zeitspanne „etwa zwei Minuten lang“ wird angedeutet, dass es sich an dieser Stelle des Protokolls um eine komprimierte Zusammenfassung von Ereignissen innerhalb eines längeren Zeitraums handelt. Das Thema der Unterhaltung ist „der heutige Waffelverkauf“, der etwas Besonderes zu sein scheint und vermutlich nicht täglich stattfindet. Es ist nicht auszuschließen, dass die Mädchen dabei noch immer als Rollenträgerinnen sprechen, denn auch wenn Tiere eigentlich nicht sprechen können, ist dies im Spiel nicht undenkbar. Allerdings ist davon auszugehen, dass das Thema der Unterhaltung kein Teil des Spielrahmens ist, innerhalb welchem die Mädchen zuvor agiert haben. Der Waffelverkauf gehört vielmehr zu der vom Spiel unabhängigen Schulkultur. Des Weiteren werden während der Unterhaltung mit der Nicht-Rollenträgerin Sophie scheinbar keine potenziellen Spielhandlungen mehr ausgeführt, wie z. B. das Tragen von Antonia. Somit liegt die Vermutung nahe, dass die Mädchen aus dem Spielrahmen ausgebrochen sind und das Spiel gerade pausiert (vgl. Goffman 1973, Kap. 2.2.2). (5) Diese Interpretation wird durch die Formulierung „etwas abgeben lassen“ unterstützt, denn diese impliziert, dass die Mädchen Sophie darum gebeten haben und / oder gern bereit sind, mitzuessen und dafür auf das Spielen zu verzichten. Anknüpfend an diese Überlegung könnte das Spiel nun endgültig beendet sein, was sich bspw. im Anschluss zeigen könnte, indem die Mädchen noch mehr Waffeln kaufen und essen. Ebenso könnte das Spiel auch wieder aufgenommen oder ein neues angefangen werden. (6) Diese Varianten sind möglich; allerdings definitiv ohne Sophies Beteiligung, da sie verschwindet, als die Waffel aufgegessen ist.

(6; 7) Mit der Aufforderung „Kommt, wir gehen jetzt schlafen!“ wendet sich Mia an mehrere unbestimmte Personen und schließt sich selbst mit ein.

Vermutlich sind die anderen drei Mädchen gemeint. Mit „jetzt“ betont sie die Gültigkeit bzw. Aktualität der Forderung ab diesem Moment. Fraglich ist, ob sie tatsächlich zum Schlafen auffordert, was nach dem Essen nicht ungewöhnlich wäre, fände die Szene nicht auf einem Schulhof statt. Deshalb könnte sie damit eher verlangen, dass so getan wird, als würde man schlafen. Dies verweist metakommunikativ auf einen gemeinsam neu zu erschaffenden oder bereits existierenden Spielrahmen (vgl. Andresen 2002; Bateson 2007; Goffman 1977; Oerter 1997, Kap. 2.3). Nicht auszuschließen ist, dass es sich dabei um den Rahmen des Rollenspiels handelt, in welchem Mia selbst ein Fohlen dargestellt hat. Zu erwarten ist nun die Umsetzung der Forderung durch die Mädchen, wobei sie sich ebenfalls auf einen möglichen Spielrahmen beziehen müssten. Auch vorstellbar wäre deren Widerspruch, weil in ihren Augen gar nicht mehr gespielt wird.

Da Mia nun „läuft“, was Schnelligkeit impliziert, lässt sie den anderen Mädchen vermutlich keine Chance auf eine Reaktion, sondern geht davon aus, dass ihre Forderung nun gilt und damit ein Spielrahmen existiert. Sie vollzieht einen Ortswechsel, was dadurch begründet werden könnte, dass für das „Schlafen“ bestimmte Gegebenheiten erforderlich sind, welche der jetzige Aufenthaltsort nicht bietet. Die „Büsche am Rande“ könnten für die Darstellung der Schlafhandlung besser geeignet sein, weil sie sich an einem abgelegenerem, vermutlich ruhigeren Ort befinden. Noch immer ist offen, ob auch die anderen Mädchen überhaupt noch an einem Spiel interessiert sind und mitmachen werden.

(8) Auch Natalies anschließendes „Umherlaufen“ gibt darüber keinen Aufschluss. Ohne Absprache nimmt nun aber Patricia Antonia „huckepack“. Während „wieder“ anzeigt, dass sie dies zuvor schon einmal getan hat, impliziert das „Huckepack-Nehmen“ die Aktivität beider Akteurinnen, da die Getragene helfen muss, um gemeinsam diese Haltung einnehmen zu können. Es ist also wahrscheinlich, dass es sich bei dem am Anfang der Szene beschriebenen „Tragen“ um die gleiche Tätigkeit zwischen den Mädchen handelte. Dies spricht dafür, dass sie die Rollen, die sie dabei vermutlich gespielt haben, auch jetzt wieder einnehmen. Die besagte Annahme wird dadurch untermauert, dass die Mädchen die Handlung ohne Absprache ausführen, was auf die Existenz eines Skripts hinweist. Folglich ist davon auszugehen, dass sie das unterbrochene Rollenspiel nun wieder aufnehmen.

Dem vollständigen Protokoll ist zu entnehmen, dass die Mädchen danach bei den Bäumen am Kletterpfad „schlafen“. Außerdem sprechen sie

gelegentlich miteinander, doch in ihren Aussagen (z.B. „mein Stall“) wird deutlich, dass sie dabei trotzdem die jeweiligen Rollen darstellen.

Werden die Sequenzen abschließend aufeinander bezogen, setzt sich folgende Lesart durch: Die längere Unterbrechung der Spielhandlungen und die anstelle davon stattfindende Unterhaltung über ein vom Spiel unabhängiges Thema deuten darauf hin, dass die Mädchen gemeinsam aus dem Spielrahmen ausbrechen. Auslöser dafür ist die Ablenkung durch Sophie und die möglicherweise verlockende Waffel. Laut Goffmans (1973, Kap. 2.2.2) Theorie fällt das Interesse der Mädchen zwischenzeitlich auf den zu ignorierenden Kanal. Den Mädchen gelingt aber eine Rückfindung auf den Hauptkanal bzw. in das Spiel, indem sie verbal und nonverbal auf der Metaebene kommunizieren (vgl. Andresen 2002; Goffman 1977; Oerter 1997, Kap. 2.3.2). Dadurch können sie schließlich das Rollenspiel fortsetzen, als hätte es nie eine Unterbrechung gegeben.

Szene 8: Bei den Bäumen am Kletterpfad spielen sieben Kinder ein Spiel, welches eine Teilnehmerin selbst als „Tierfangen“ bezeichnet. Dabei muss ein bestimmtes Kind einen Mitspieler „fangen“. Emily wurde soeben von der Fängerin Maria berührt.

- (1) [...] Emily beginnt, den restlichen Kindern hinterher zu laufen. Plötzlich
- (2) sehe ich, wie sich Timo mit einem ernsten Gesichtsausdruck die Hand
- (3) an die Wange hält. Emily steht neben ihm und hält sich ihre Hand an
- (4) die Stirn. Die anderen Kinder gehen auf die beiden zu, stellen sich um
- (5) sie herum und schauen sie an. Clara dreht sich um und kommt auf
- (6) mich zu: „Emily hat sich weh getan.“ „Am besten, du sagst das mal der
- (7) Lehrerin da hinten“, entgegne ich daraufhin, nähere mich aber trotz-
- (8) dem Timo und Emily und frage sie, ob alles in Ordnung sei. Sie halten
- (9) sich immer noch Backe und Kopf, nicken mir aber zu. Dann läuft eines
- (10) der Kinder los und alle weiteren machen kurz darauf das Gleiche.
- (11) „Emily muss!“ [...] ³¹

(1) Zu Beginn der Szene läuft Emily den anderen Mitspielern „hinterher“. Dies bedeutet, dass die anderen vor ihr her bzw. weg laufen. Da Emily damit gerade „beginnt“, muss sie bis dahin noch etwas anderes getan haben. Aus der Einleitung geht hervor, dass sie kurz zuvor von der Fängerin berührt wurde. Nun scheint sie selbst Fängerin zu sein, da sie diejenige ist, welche den „restlichen Kindern“, also darunter auch Maria, folgt. Deren spezielle Aufgabe scheint demnach durch die Berührung auf Emily übertragen worden zu sein.

³¹ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „Tierfangen“ im Anhang (S. XII) zu finden.

Folglich hat die Berührung in diesem Spiel eine ganz bestimmte Bedeutung: Sie symbolisiert das Fangen und damit den Wechsel des zu befolgenden Handlungsskripts der an der Berührung beteiligten Kinder (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Weil die anderen Kinder nun vor Emily weglaufen, scheinen diese verhindern zu wollen, dass sie von ihr berührt werden. Dies wiederum könnte anzeigen, dass sie vermutlich nicht gern fangen möchten und es sich dabei um eine unbeliebte Aufgabe im Spiel handelt. Vielleicht handeln sie aber auch so, weil es das Spiel von ihnen verlangt. Anschließend ist damit zu rechnen, dass Emily früher oder später einen Mitspieler fängt, nachdem sie sich ihm genähert hat.

Die folgende Sequenz wird vom Beobachter mit „plötzlich“ eingeleitet. Irgendetwas scheint demnach schnell und von ihm unerwartet vor sich gegangen zu sein. (2) Timos „ernster Gesichtsausdruck“ könnte auf verschiedene Emotionen hinweisen, bspw. Konzentration, Wut, Trauer, Erstaunen oder Schmerz. (3) In Kombination mit der Geste scheinen die beiden letztgenannten am ehesten in Betracht zu kommen. Dementsprechend ist sowohl damit zu rechnen, dass Timo auf etwas Ungewöhnliches blickt oder hinweist, als auch gleichermaßen damit, dass er anfängt zu weinen oder zu schreien. In jedem Fall ist es wahrscheinlich, dass die anderen Kinder auf ihn aufmerksam werden und vielleicht stehen bleiben, da Timo scheinbar von einem Moment auf den anderen seine Handlungen deutlich verändert. Er selbst muss angehalten haben, da Emily „neben ihm steht“. Es stellt sich die Frage, ob Emily dies tut, weil sie auf Timo aufmerksam geworden ist, oder weil sie auf dessen Verhalten in gewissem Maße Einfluss hat, z. B. indem sie dies auslöste. Aus dem Protokoll geht hervor, dass sie „ihre Hand an die Stirn hält“. Diese Geste könnte, ebenso wie Timos, auf Schmerz oder Erstaunen hinweisen. Da die beiden scheinbar nebeneinander die Laufbewegung gestoppt haben, kann die Vermutung angestellt werden, dass sie zusammengestoßen sind. Emily und Timo könnten deshalb nun über die Schuldfrage streiten oder Emily setzt das Spiel fort, berührt Timo und läuft dann vor ihm weg. Ebenso kommt aber noch immer in Frage, dass die beiden die anderen Kinder herbeirufen, um ihnen etwas zu zeigen, das sie entdeckt haben.

(4) „Die anderen Kinder“, also vermutlich alle fünf weiteren Spielteilnehmer, werden auf die Handlungen der beiden aufmerksam. Dass sie auf „die beiden zugehen“, sich „um sie herum stellen“ und (5) „sie anschauen“, spricht dafür, dass sich in Timos und Emilys Nähe nichts Ungewöhnliches befindet, sondern vielmehr an ihnen selbst. Dies unterstützt schließlich die

Lesart, dass Emily und Timo Schmerz ausdrücken, statt Erstaunen. Offenbar haben nun alle Kinder das Umherlaufen unterbrochen und begeben sich freiwillig in die Nähe der Fängerin, vor der sie kurz zuvor noch geflüchtet sind. Da sie die Spielhandlungen gemäß den Skripts nicht mehr ausführen, ist zu bezweifeln, dass die Kinder noch spielen. Der modularisierte Rahmen scheint nicht mehr aktiv (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Für das Spiel spräche aber, wenn Emily nun jemanden berühren und weglaufen würde.

Dies tut sie allerdings nicht. Stattdessen wendet sich Clara von der Gruppe ab und nimmt Kontakt zum Beobachter auf. (7) Mit ihrer Aussage bestätigt sie die Annahme, dass eine Verletzung der tatsächliche Grund für Emilys Reaktion ist. Warum sie dabei lediglich Emily erwähnt und nicht auch Timo, ist unklar. Möglicherweise hat sie Timos Reaktion gar nicht wahrgenommen oder Emily nimmt für sie persönlich eine wichtigere soziale Stellung ein als Timo, weshalb ihr deren Wohlergehen von größerer Bedeutung ist. Grund dafür könnte allerdings auch sein, dass Emily situativ, aufgrund ihrer Sonderstellung als Fängerin, wichtiger für den Erhalt des Spiels ist und es Clara primär darum geht. Da sie sagt, Emily hätte „sich weh getan“, verweist Clara auf deren eigene Schuld oder einen Unfall. Niemand anderes wird beschuldigt, dafür verantwortlich zu sein. Dies spricht für den vermuteten Zusammenstoß.

(7; 8) Der Beobachter verweist auf eine Lehrerin, womit er sich zurücknimmt und die Verantwortung von sich weist. „Trotzdem“ wendet er sich an die scheinbar verletzten Kinder. Diese Reaktion ist widersprüchlich und scheint damit den Zwiespalt des teilnehmenden Beobachters zwischen Nähe und Distanz zu verdeutlichen (vgl. Breidenstein et al. 2013, Kap. 4.1.2). (9) Beide Kinder haben vermutlich noch Schmerzen, worauf ihre unveränderten Gesten hinweisen. Da sie aber nonverbal bestätigen, dass alles „in Ordnung“ sei, scheinen sie sich nicht ernsthaft verletzt zu haben. Weiterhin ist deshalb mit einer Diskussion oder einem Streit um die Schuldfrage zwischen den beiden Kindern zu rechnen. Auch möglich ist, dass Clara die Lehrerin trotzdem dazu holt oder auch, dass die Kinder ihre Spielhandlungen wieder aufnehmen, weil es den beiden Verletzten schon wieder besser geht.

Letzteres scheint sich zu bewahrheiten: (10) Eines der Kinder „läuft los“. „Alle weiteren“, was Emily und Timo einschließt, fühlen sich dadurch anscheinend dazu aufgefordert, mitzumachen. Auffallend ist, dass somit die gleichen Handlungen ausgeführt werden wie am Anfang der Szene, als von der Durchführung eines Spiels auszugehen war. (11) In diesem Sinne könnte der

Ausruf „Emily muss!“ ein metakommunikativer Hinweis an alle sein, um an die unterbrochene Spielsituation zu erinnern (vgl. Andresen 2002; Bateson 2007; Oerter 1997, Kap. 2.3). Die zugeschriebene Tätigkeit selbst wird nicht genannt, scheint aber lediglich Emily zu betreffen. Sie war vor der Unterbrechung die Einzige, die gefangen hat, statt wegzulaufen. Somit liegt nahe, dass sie auch nun wieder „fangen muss“ und das Spiel fortgesetzt wird. Diese Interpretation wird im weiteren Verlauf, welcher dem vollständigen Protokoll zu entnehmen ist, bestätigt.

Diese Szene zeigt, wie Kinder aus einem Spielrahmen ausbrechen. Zunächst sind scheinbar nur zwei Spielteilnehmer dazu gezwungen, weil sie ihren Schmerz nicht innerhalb des Spielrahmens, während der fortwährenden Ausführungen der Spielhandlungen bzw. Befolgung des Handlungsskripts (Fangen und Weglaufen), bewältigen können. Danach brechen auch die anderen Akteure aus dem Rahmen aus, da ihre Aufmerksamkeit auf die beiden fällt und außerdem die zum Spielen benötigte Fängerin fehlt. Das Interesse gilt nicht mehr dem Hauptkanal, sondern dem zu ignorierenden Kanal (vgl. Goffman 1973, Kap. 2.2.2). Durch die Wiederaufnahme der Spielhandlungen und eine verbale metakommunikative Mitteilung gelingt den Kindern die Rückfindung in das Fangspiel, nachdem sie ihre vom Spiel unabhängigen Bedürfnisse und Emotionen kurzzeitig ausgelebt haben.

Szene 9: Leni und Daria bleiben beim Kletterpfad stehen.

- (1) Leni hält eine Keksschachtel aus Pappe in der Hand. „Prinzessin, los!
- (2) Wir haben nicht mehr viele Lebensmittel im Korb und das Krokodil ist
- (3) auch hinter uns her und bald ist Winter! Wir brauchen Vorräte!“, sagt
- (4) Leni fordernd zu Daria. [...] „Geh' ins Haus!“, sagt sie zu Daria und
- (5) deutet auf zwei Büsche. Daria geht drauf zu. [...] Jonas und Tom lau-
- (6) fen auf die Mädchen zu. „Gib meine Box, die gehört mir!“, fordert Jo-
- (7) nas Leni auf. Daraufhin gibt Leni die Schachtel schnell an Daria weiter.
- (8) Tom und Jonas halten Leni an den Armen fest. Mit der zweiten Hand
- (9) greift Jonas nach Daria und hält diese ebenfalls fest. Daria hebt mit
- (10) dem freien Arm die Pappschachtel in die Höhe. „Die Schachtel ist
- (11) uns!“, ruft Leni. So rangeln die Kinder kurze Zeit miteinander. „Ich
- (12) sag's Frau Müller!“, droht Jonas. Nun kommt Daria auf mich zu und
- (13) bittet mich um Hilfe. [...] Jonas behauptet weiterhin, die Schachtel ge-
- (14) höre ihm, während die Mädchen sagen, die Lehrerin habe sie mitge-
- (15) bracht. Schließlich nimmt Jonas die Schachtel mit und geht mit Tom
- (16) weg, wirft den Mädchen aber vorher deren Inhalt, mehrere Pappteile,
- (17) auf den Boden. Daria schaut ihnen wütend nach: „Ich könnte ihm jetzt
- (18) eine klatschen! Wo sollen wir jetzt die Vorräte rein machen?“ An-
- (19) schließend sammeln die Mädchen die Pappteile auf und gehen zurück
- (20) zu den Büschen. Dazwischen ist ein kleiner Spalt, wo die beiden sich

(21) eng beieinander in die Hocke setzen und die Pappteile auf dem Boden
(22) platzieren. [...] ³²

(1) Zu Beginn des Protokollausschnitts wird die Aufmerksamkeit auf eine „Keksschachtel“ gelenkt. Dadurch scheint deren Inhalt und / oder sie selbst in irgendeiner Art und Weise für die Szene bedeutsam zu sein. Es ist vorstellbar, dass sich die beiden in der Einleitung genannten Mädchen darauf handelnd beziehen werden.

(1; 2; 3; 4) Es folgt eine längere Ansprache von Leni an Daria. (1) Zunächst spricht sie diese mit „Prinzessin“ an. Da es sehr unwahrscheinlich ist, dass Daria eine echte Prinzessin ist, kann es sich dabei nur um einen Kosenamen oder deren Rollenbezeichnung in einem potenziell laufenden oder erst beginnendem Spiel handeln. „Los!“ kann als Startsignal bzw. Aufforderung für eine Tätigkeit interpretiert werden, wobei zunächst nicht klar ist, worauf es sich genau bezieht. (2) Mit „wir“ stellt Leni einen Bezug von sich zu Daria her. Sie erzählt, es mangle an „Lebensmitteln im Korb“. Da das Vorhandensein eines solchen nicht bekannt ist, könnte dieser fiktiv existieren. In Anbetracht der Tatsache, dass Leni die Keksschachtel trägt, könnte jene aus deren Perspektive einen Korb darstellen. Beide Objekte haben eine ähnliche Gebrauchsfunktion, sodass diese Betrachtungsweise nicht allzu abstrakt scheint. An diese Überlegung anknüpfend kommt die Frage auf, ob sich darin echte oder erdachte Lebensmittel befinden. Das außerdem erwähnte „Krokodil“ kann ebenfalls nur imaginär vorhanden sein oder durch ein anderes Objekt oder ein Kind dargestellt werden. Der Einleitung zufolge ist aber von keinem weiteren Akteur auszugehen. „Los!“ könnte zum Weglaufen vor diesem vorgestellten Krokodil auffordern. (3) Passend zu Lenis bisheriger Aussage, entspricht auch die Erklärung, es wäre bald Winter, nicht der Wahrheit bzw. Realität. Die Beobachtung wurde im Sommer gemacht. Nur in dem Fall, dass Leni mit „bald“ im Gegensatz zur eigentlichen Wortbedeutung nicht auf die nahe Zukunft (im Sinne von wenigen Sekunden, Minuten, Stunden oder Tagen) verweist, wäre dies korrekt. Leni schließt ab mit dem Satz „Wir brauchen Vorräte!“, welcher einen auffordernden Charakter hat. Auch auf das Sammeln weiterer Vorräte könnte „Los!“ folglich bezogen sein.

Lenis Aussage weist insgesamt auf eine Umwandlungen von Personen (Daria als Prinzessin), Objekten (Schachtel als Korb) und der Zeit (Sommer als anstehender Winter) hin. Dies spricht eindeutig für einen aus Lenis

³² Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „Prinzessin und Beschützer“ im Anhang (S. XIII) zu finden.

Sicht existierenden Spielrahmen (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1), welcher somit Elemente des Rollen- und auch Symbolspiels beinhaltet (vgl. Andresen 2002; Oerter 1997, Kap. 2.1.2). Leni nutzt hier demnach Metakommunikation, sodass der Spielrahmen und ein dazugehöriger Handlungsplan definiert werden können. Spezifischer kann hier nach Giffin (1984, Kap. 2.3.4) von einer Mischung aus *Versteckter Kommunikation* und *Geschichten erzählen* gesprochen werden.

(4) „Geh‘ ins Haus!“ ist nun zweifellos ein Befehl von Leni an die Prinzessin Daria. Zweifelhaft ist, ob auch Leni eine Rolle verkörpert, aus welcher sie spricht. Da kein echtes „Haus“ zur Verfügung steht, scheint Leni verbal sowie nonverbal mitzuteilen, dass das Gebüsch im Spiel als solches zu verstehen ist. Jetzt könnte sich Daria einschalten und fragen, wovon Leni überhaupt spricht, da nichts des Benannten real vorhanden zu sein scheint. (5) Tatsächlich ist Daria aber in der Lage, die Bedeutungsumwandlungen nachvollziehen zu können, denn sie befolgt ohne Nachfrage Lenis Anweisung. Folglich sind sich die Mädchen in ihrer Situationsdefinition bzw. dem Spielrahmen einig. Sie spielen miteinander (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2).

Jonas und Tom hingegen waren bisher nicht am Spiel beteiligt. (6) Da sie „auf die Mädchen zulaufen“, ist damit zu rechnen, dass sie diese nun in eine Interaktion verwickeln werden. Sie könnten mitspielen wollen oder unabhängig vom Spiel eine Frage an die Mädchen haben, deren Hilfe benötigen oder sie ärgern wollen. Jonas wendet sich nun verbal mit einem Befehl bzw. einer Aufforderung an Leni. Dabei geht es um eine „Box“, die in deren Besitz zu sein scheint. Bei der Bezeichnung handelt es sich um ein Synonym für „Schachtel“. Naheliegender ist deshalb, dass Jonas jene meint, welche Leni in den Händen trägt. Mit dem dazugehörigen Possessivpronomen „meine“ verweist er auf sein Besitzrecht und bekräftigt dies mit „Die gehört mir!“. Dabei stellt sich die Frage, ob er spielerisch in die Interaktion der Mädchen einsteigen möchte oder ernsthaft die Schachtel einfordert. Für Leni eröffnen sich verschiedene Handlungsmöglichkeiten: Befolgung des Befehls; Ignorieren und Weiterspielen; Bitte um Erlaubnis, Jonas‘ Schachtel nutzen zu dürfen oder Einlegung eines Widerspruchs als Beginn einer Diskussion.

(7) Sie gibt die Schachtel nicht Jonas, sondern Daria, wodurch sie jene implizit für sich und Daria beansprucht, weil sie Jonas Befehl zuwider handelt. Dementsprechend ist damit zu rechnen, dass Jonas weiterhin auf die Schachtel bestehen wird. Jetzt könnte Daria ihm die Schachtel aushändigen oder sie ihm ebenfalls verweigern. (8; 9) Körperlich scheinen die Jungen nun ihre

Forderung durchsetzen und eine Flucht der Mädchen mit der Schachtel verhindern zu wollen, indem sie Leni und Daria „festhalten“. (10) Dadurch, dass sie die Schachtel nach oben, außer Reichweite hält, zeigt Daria, dass auch sie diese nicht hergeben möchte.

Anhand von Lenis folgender Aussage, ist von dem Ausbruch der Mädchen aus dem Spielrahmen auszugehen: Sie spricht nun nämlich von der „Schachtel“, welche von ihr wahrscheinlich bisher im Spiel als „Korb“ bezeichnet wurde. Sie deutet den Gegenstand somit nicht mehr mit dem modularisierten, sondern mit dem primären Rahmen (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Die Mädchen spielen dementsprechend momentan nicht mehr, weil die Jungen in ihre Interaktion eingetreten sind. Deshalb kann rückblickend davon ausgegangen werden, dass die Jungen ihre Forderung und ihr Handeln ernst gemeint haben und nie an einem Eintritt in das Spiel interessiert waren. Dies war bisher noch unklar.

Mit dem Satz „Die Schachtel ist uns!“ widerspricht Leni Jonas, stellt vermutlich sich und Daria als Besitzerinnen dar und erhebt ebenfalls Anspruch auf deren Nutzung. Daraus könnte nun eine Diskussion bzw. ein Streit resultieren, wobei weiterer Körpereinsatz nicht ausgeschlossen ist. (11) Diese Annahme wird durch „Rangeln“ bestätigt. Die Kinder scheinen sich die Schachtel gegenseitig wegnehmen zu wollen. Nun stellt sich die Frage, warum sie solche Unannehmlichkeiten auf sich nehmen. Die Schachtel scheint für beide Parteien wichtig zu sein. Im Spiel der Mädchen wurde sie dafür genutzt, einen Gegenstand darzustellen, welcher selbst nicht zur Verfügung stand. Da sie die Schachtel verteidigen, scheinen sie das Spiel nicht aufgeben zu wollen und jene dafür weiterhin als „Korb“ zu benötigen. Zu den Motiven der Jungen ist bisher nichts bekannt. Vermutlich wollen sie die Schachtel und / oder deren Inhalt für eigene Zwecke benutzen oder es geht ihnen darum, ihr Recht durchzusetzen. Im Anschluss könnte weiterhin jeder auf seiner Meinung beharren. Es könnte aber auch zu einer Einigung oder einem Kompromiss kommen, etwa indem sie sich spielerisch alle gemeinsam auf die Schachtel beziehen.

(12) Stattdessen „droht“ Jonas, „es Frau Müller zu sagen“, welche aufgrund der verwendeten höflichen Ansprache eine Autoritätsperson, vermutlich eine Lehrerin, zu sein scheint. Diese Drohung impliziert, dass Jonas aus eigener Sicht im Recht ist und die Mädchen hingegen Unrecht tun, indem sie ihm die Schachtel verweigern. Dementsprechend wäre für sie eine negative Konsequenz zu erwarten, wenn Frau Müller als Außenstehende eingeschaltet

werden würde. (13) Nun aber wendet sich Daria an den Beobachter und „bittet um Hilfe“, vermutlich im Sinne der Lösung des Konflikts zu ihren Gunsten. Auch die Mädchen scheinen sich dementsprechend von den Jungen ungerecht behandelt zu fühlen. Jonas erhebt noch immer einen alleinigen Besitzanspruch. (14) Die Mädchen hingegen scheinen nun insgeheim zumindest einen gleichen Anspruch beider Parteien zuzugeben, da sie beteuern, die Lehrerin habe die Schachtel mitgebracht.

(15) Jonas nimmt jene anschließend mit, wobei unklar ist, ob er sich diese erkämpft und den Mädchen mutwillig abgenommen hat oder ob die Mädchen nach dem Eingeständnis kompromissbereit waren und keine Gegenwehr mehr leisteten. (16) Für Jonas scheint allein die Schachtel, nicht deren Inhalt von Bedeutung, da er diesen zurücklässt. Bei dem Inhalt handelt es sich um „Pappteile“, nicht um echte Lebensmittel. Auch diese sind also im Spiel der Mädchen einer Umwandlung unterzogen worden. Als die Jungen gehen, ist fraglich, ob die Mädchen nun mit ihrem Spiel fortfahren, oder ob dies ohne den „Korb“ nicht möglich oder gar gewollt ist.

(17; 18) Daria folgt den Jungen nicht, sondern drückt lediglich verbal ihre Frustration gegen Jonas aus. Da sie ihm „eine klatschen könnte“, besteht zwar vermutlich Potenzial dazu, ihn zu ohrfeigen, aber sie scheint sich zurück zu halten. Grund dafür könnte sein, dass ihr etwas anderes situativ wichtiger ist, bspw. die Einhaltung der Schulregel, Konflikte gewaltfrei zu lösen und / oder die Fortsetzung des Spiels. Mit dem Ausdruck „Vorräte“ bezieht sie sich im Anschluss wieder auf das zuvor stattgefundenene Spiel und damit wieder auf den modularisierten Rahmen (vgl. Goffman 1973, Kap. 2.2.1). Außerdem fragt Daria, wo sie diese „jetzt rein machen“ sollen. Somit wird bestätigt, dass bis dahin die Schachtel zur Aufbewahrung bzw. als „Korb“ diente und die Pappteile die „Vorräte“ bzw. „Lebensmittel“ darstellen. Durch diese Erinnerung an die vorher geltenden Transformationen, könnten die Mädchen nun gemeinsam das Spiel ohne die Schachtel fortsetzen. Möglich ist aber auch, dass Leni das Spiel für beendet erklärt, weil es ohne Schachtel nicht fortgesetzt werden kann oder sie es unter diesen Umständen nicht will.

(19) Beim „Aufsammeln der Pappteile“ ist unklar, ob die Mädchen diese nun als zu beseitigenden Müll ansehen oder als „Vorräte“ im Spiel. (20) Die Tatsache, dass sie danach damit „zurück zu den Büschen“ gehen, spricht für Letzteres. Beide Mädchen nehmen zu den gleichen Objekten Bezug, wie anfangs beim Spielen. Damals symbolisierten die Büsche ein Haus, was die Mädchen nun vermutlich aufgreifen, indem sie sich in den „Spalt“ zwischen

den Büschen setzen. (21; 22) Da sie außerdem im Gebüsch die Pappteile wieder auf dem Boden verteilen, wird verdeutlicht, dass sie diese nicht als Müll ansehen. Vielmehr könnten die Handlungen darstellen, dass sie die „Vorräte“ ins „Haus“ bringen. Dies wiederum bedeutet, dass die Mädchen das unterbrochene Spiel nun ohne Schachtel fortsetzen. Im weiteren Verlauf wird das bestätigt und darüber hinaus wird auch Darias Rolle als Prinzessin wieder erwähnt. Erst an späterer Stelle ist unklar, ob Daria aus dem Spiel aussteigt oder nicht.

Schlussendlich setzt sich die folgende Interpretation dieser Szene durch: Das Spiel der Mädchen wird durch die Jungen unterbrochen. Der Ausbruch aus dem Spielrahmen (vgl. Goffman 1973, Kap. 2.2.2) wird ihnen dabei regelrecht aufgezwungen, da die Jungen ihnen ein im Spiel genutztes Objekt abnehmen wollen. Um dieses zu verteidigen, müssen die Mädchen auf dessen umgewandelte Bedeutung verzichten und es im primären Rahmen erfassen (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Ansonsten würden beide Parteien sich auf unterschiedlicher Basis auf den Gegenstand beziehen und es wäre nicht sicher, ob sie einander dann verstehen könnten. Die Mädchen finden schließlich zum Spielrahmen zurück, indem sie wieder handelnd auf dazugehörige Transformationen Bezug nehmen. Weil dabei auf die Schachtel als Teil des Spiels verzichtet wird, wird der Rahmen letztendlich leicht verändert rekonstruiert (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.2).

Durch die Analysen der drei Szenen, in denen es erst zum **Ausbruch aus dem jeweiligen Spielrahmen und dann zu einer Rückkehr kommt**, können schließlich folgende Annahmen formuliert werden:

Zu einem Ausbruch der Kinder aus einem Spielrahmen kann es kommen aufgrund von...

- Ablenkung durch Interessantes oder Reizvolles, das nicht zum Spielrahmen gehört, sodass dieser (mehr oder weniger) freiwillig verlassen wird (Szene 7);
- Zwang, weil ein Spieler z.B. durch eine Verletzung verhindert ist, was die erforderlichen Spielhandlungen zur Aufrechterhaltung des Spielrahmens für ihn oder sogar die ganze Gruppe nicht weiter zulässt (Szene 8);
- Zwang, weil das Spiel von anderen Kindern, die der Situation eine andere Definition zugrunde legen und sich einmischen, unterbrochen wird (Szene 9).

Nach kurzer Unterbrechung des Spiels finden die Kinder anschließend wieder zurück in den Spielrahmen...

- mit Hilfe von metakommunikativen Mitteilungen, indem sie sich verbal auf Elemente des Spiels beziehen oder die zum Spiel gehörigen Handlungen wieder aufnehmen (Szene 7; 8; 9);
- wenn sie dazu bereit sind, ggf. die Situationsdefinition geringfügig zu verändern, um sie den neuen Umständen anzupassen (Szene 9).

5.4 Wann beenden die Kinder das Spiel?

Szene 10: Neben dem Toilettengebäude spielen Mona und Steffen ein Rollenspiel (vgl. Andresen 2002; Oerter 1997, Kap. 2.1.2). Zunächst haben sie dafür Spielsachen aus der Spielkiste genommen und diese am Boden angeordnet: Eine Stelze und zwei auseinander gezogene Springseile bilden mit der Hauswand ein Rechteck, innerhalb welchem u. a. zwei kleine Eimer stehen. Steffen spielt einen „Hasen“ und spricht bisher nicht. Mona ist soeben mit ihm „spazieren gegangen“. Dafür hatte sie Steffen eine Laufleine umgelegt.

- (1) [...] Mona nimmt Steffen die Leine ab. Steffen hüpfte wieder zurück in
- (2) den mit Spielsachen eingegrenzten Bereich und geht dort in die Ho-
- (3) cke. Mona schiebt die Stelze wieder so zurück, dass das Rechteck
- (4) vollständig geschlossen ist. Dann schaut sie wieder in die Spielkiste,
- (5) während Steffen einen Ball in einen der Eimer wirft. Dabei nimmt er
- (6) immer noch die gehockte Haltung ein. Gelegentlich gibt Steffen Laute
- (7) von sich oder nuschtelt. [...] Als die Schulglocke klingelt, steht Steffen
- (8) auf und räumt gemeinsam mit Mona die Spielsachen zurück in die
- (9) Spielkiste. Dabei spricht er mit ihr. Anschließend gehen sie zusammen
- (10) in das Schulgebäude.³³

(1) Als die Szene beginnt, verhält sich Steffen zunächst passiv, während Mona ihm die „Leine abnimmt“. Unter Zuhilfenahme der Informationen aus der Einleitung scheint der „Spaziergang“ damit beendet. Dabei hat Mona Steffen, der einen Hasen darstellt, an einer Leine geführt. Gemäß seiner Rolle ergibt dessen Passivität Sinn, denn ein Hase kann sich vermutlich nur schwer selbst die Leine abnehmen. Mona scheint für diesen verantwortlich zu sein und sich um ihn zu kümmern. Folglich könnte sie die Besitzerin des Hasen darstellen. Daran anknüpfend könnte eines der Kinder verbal oder nonverbal einen neuen Handlungsabschnitt initiieren, um das Spiel weiterhin zu gestalten. Mona könnte den Hasen Steffen bspw. verpflegen. Da Steffen sich nun ohne Leine

³³ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „Hase“ im Anhang (S. XIV) zu finden.

frei bewegen kann, ist auch nicht auszuschließen, dass er umher oder gar weg läuft.

Im Anschluss „hüpft“ Steffen, womit er handelnd verdeutlicht, dass er einen Hasen verkörpert. Dies kann auch als metakommunikative Methode des *Ausagierens* nach Giffin (1984, Kap. 2.3.4) bezeichnet werden. Dabei scheint er sich auf einen bestimmten Ort zuzubewegen, an welchem er zuvor schon einmal gewesen ist, da er „wieder zurück“ hüpft. Ziel ist der „eingegrenzte Bereich“, den die Kinder der Einleitung zufolge im Voraus durch eine bestimmte Anordnung der Spielsachen arrangiert haben. Das Gebilde hat demnach eine Bedeutung für das Spiel und zum wiederholten Male scheinen sich die Kinder, insbesondere Steffen, darauf zu beziehen. Dass sich schließlich der Hase in einem „eingegrenzten Bereich“ befindet, ruft die Assoziation eines Geheges bzw. Stalls hervor. Deshalb ist denkbar, dass die aneinander gelegten Spielsachen dies symbolisieren. Dort angekommen, geht Steffen „in die Hocke“, wodurch er vielleicht weiterhin seiner Rolle Ausdruck verleihen möchte, denn ein Hase steht nicht aufrecht. (3) Weil Mona nun „die Stelze wieder zurück schiebt“ und damit das „Rechteck schließt“, wird die Annahme unterstützt, dass das Gebilde Steffens Gehege darstellt. Dieses umgibt ihn nun lückenlos, sprich: Der Hase ist eingesperrt. „Wieder“ deutet hierbei darauf hin, dass das fiktive Gehege zuvor schon einmal geschlossen war und vermutlich vor dem Spaziergang geöffnet wurde, um Steffen heraus zu lassen. In diesem Sinne wird z. B. die Stelze von den Kindern zweckentfremdet und nicht mehr als Stelze, sondern als Tür des Geheges gedeutet. Das Spiel kombiniert also Elemente des Rollen- und Symbolspiels (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2). Auffällig ist, dass Mona und Steffen währenddessen nicht sprechen, obwohl ihre Handlungen aufeinander abgestimmt scheinen. Vermutlich spielen sie dieses Spiel nicht zum ersten Mal, denn das Spielskript scheint ihnen bekannt zu sein (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.3.3). Dementsprechend ist damit zu rechnen, dass beide Kinder künftig noch immer in ihren Rollen agieren und Bezug zueinander nehmen werden.

(4) Folgendes passiert: Zunächst „schaut Mona wieder in die Spielkiste“. „Wieder“ verweist darauf, dass Mona sich schon einmal der Kiste widmete. Es fragt sich, ob Mona darin etwas erblickt und sich dies nun anschaut, oder ob sie nach etwas Bestimmtem, vermutlich Spielzeug, sucht. (5) Gleichzeitig beschäftigt sich Steffen mit einem Ball. Währenddessen hält er sich anscheinend noch immer im besagten Bereich auf, da nichts Gegenteiliges genannt wird und sich auch der Eimer, in welchen er den Ball wirft, darin

befindet. (6) Darüber hinaus wird erwähnt, dass Steffen „dabei immer noch“, also seit unbestimmter Zeit, die „gehockte Haltung“ beibehält. Dies deutet darauf hin, dass Steffen ununterbrochen den Hasen spielt, der sich in seinem Gehege zu beschäftigen versucht. (7) Ein weiteres Indiz dafür könnte auch sein, dass er „Laute von sich gibt“ und „nuschelt“. Zwar ist unklar, wie sich die Laute konkret anhören, doch Fakt ist, dass er weder verständlich noch richtig spricht. „Gelegentlich“ verweist dabei auf einen längeren Zeitraum, innerhalb welchem er dies wiederholt tut. Theoretisch könnte dies auch bedeuten, dass Steffen vielleicht an einem Sprachfehler leidet und sich nicht richtig artikulieren kann. In Anbetracht der Tatsache, dass er bisher in der Rolle eines Hasen gehandelt hat, scheint er allerdings vielmehr auf diese Weise mit der metakommunikativen Methode des *Unterstreichens* (vgl. Giffin 1984, Kap. 2.3.4) seiner Rolle zusätzlich Ausdruck verleihen. Durch die Geräusche verlangt er möglicherweise verstärkt nach Monas Aufmerksamkeit.

In dieser Sequenz beziehen sich Mona und Steffen nicht direkt aufeinander. Deshalb ist fraglich, ob Steffen, seitdem er im Rechteck sitzt, ganz allein weiter spielt und Mona überhaupt noch beteiligt ist. Mit den Lauten könnte Steffen anzeigen, dass er den Bezug zu seiner Spielpartnerin aufrecht hält. Da Mona scheinbar noch immer bei der Spielkiste steht, was außerdem nicht zum ersten Mal vorkommt, befindet sie sich weiterhin in unmittelbarer Nähe zu Steffen. Deshalb ist davon auszugehen, dass auch sie noch am Spiel teilnimmt und sich als Besitzerin des Hasen neben dessen Gehege aufhält. Vielleicht braucht sie kurz Zeit, um ein Spielzeug aus der Kiste auszuwählen, über welches sie nun anschließend wieder einen Bezug zu Steffens Rolle herstellen und eine neue Spielphase einleiten kann.

Nun aber „klingelt die Schulglocke“. Dies ist normalerweise das Signal dafür, dass die Pause beendet ist und / oder eine neue Schulstunde beginnt. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Kinder nun aufhören zu spielen. Dies ist vermutlich der Fall, denn Steffen nimmt scheinbar unverzüglich eine aufrechte Körperhaltung ein, welche sich von der vorherigen deutlich unterscheidet. (8) Des Weiteren „räumt“ er die Spielsachen „zurück“. Daran beteiligt sich auch Mona, was dafür spricht, dass sie sich mitverantwortlich fühlt. Damit wird die Lesart unterstützt, dass sie bis kurz zuvor ebenfalls in das Spiel, für welches die Sachen benutzt wurden, involviert war. Dass auch das Aufräumen ohne Absprache zeitgleich von beiden ausgeführt wird, spricht darüber hinaus weiterhin für einen ritualisierten Ablauf ihrer Handlungen. (9) Schließlich stellt sich noch heraus, dass Steffen tatsächlich sprechen kann und dies vermutlich

nur unterlassen hat, um der Rolle als Hase gerecht zu werden. Somit scheint das Klingeln der Auslöser dafür zu sein, dass Steffen keinen Hasen und das Spielzeug kein Gehege mehr darstellt. Der modularisierte Spielrahmen wird außer Kraft gesetzt und weicht dem primären Rahmen (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1). Im Moment des Klingelns ist das Spiel automatisch für beide Mitspieler beendet, was von ihnen scheinbar als selbstverständlich aufgefasst wird. (10) Beide Kinder verlassen nun den Schulhof und gehen ins Schulgebäude. Dies zeigt, dass nicht etwa einer anderen Beschäftigung auf dem Hof nachgegangen wird, sondern das Spielen zeitgleich mit der Pause durch die Glocke beendet wurde.

Diese Szene verdeutlicht, wie die Schulglocke das Ende des Spiels einläutet. Das Klingeln ist Teil der Schulkultur und verpflichtet die Kinder dazu, wieder zum Unterricht zu gehen und dafür das Pausenspiel zu beenden und den Schulhof zu verlassen. Jene Bedeutung des Signals ist den Schulkindern bewusst, weshalb ein darauf folgender Spielabbruch des Mitspielers nicht hinterfragt wird.

Szene 11: Vier Mädchen befinden sich auf der Netzschaukel. Elias und Björn, die sich selbst als „Zombies“ bezeichnen, laufen in steifer Körperhaltung um diese herum.

- (1) [...] „Höher, da sind Zombies!“, ruft Sarah zu den anderen Mädchen,
 (2) woraufhin sie noch mehr Schwung geben und höher schaukeln. Elias
 (3) und Björn gehen auf die Knie und krabbeln auf allen Vieren unter der
 (4) Schaukel entlang. Dabei strecken sie mehrmals die Arme aus und
 (5) berühren mit den Händen die Schaukel, wenn sich diese gerade über
 (6) ihnen befindet. „Wollen wir auf die Hüpfmatte gehen?“, fragt Katja die
 (7) anderen Mädchen. Daraufhin hören sie auf, Schwung zu geben, so-
 (8) dass das Schaukeln allmählich nachlässt. „Wir wollen keine Zombies!“,
 (9) sagt Katja zu Elias und Björn. Während die Jungen auf dem Boden
 (10) sitzen bleiben, klettern die Mädchen von der Netzschaukel herunter
 (11) und gehen allein zur Hüpfmatte.³⁴

Der Einleitung dieser Szene ist noch nicht zu entnehmen, ob die Jungen und Mädchen sich gemeinsam oder unabhängig voneinander beschäftigen. Die Jungen scheinen ein Rollenspiel zu spielen, in welchem sie „Zombies“ darstellen (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2). Nicht eindeutig ist zunächst, ob die Mädchen einfach nur auf der Schaukel sitzen, darauf schaukeln oder vielleicht ebenfalls Zombies spielen.

³⁴ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „Zombies“ im Anhang (S. XV) zu finden.

(1) Mit „Höher!“ richtet sich Sarah an die Gruppe der Mädchen und fordert sie damit zu einer intensivierten Handlung auf, welche selbst nicht genannt wird. Da sie sich auf einer Schaukel aufhalten, liegt nahe, dass „Höher schaukeln!“ gemeint ist. Dies führt wiederum zu der Annahme, dass die Mädchen zu Beginn der Szene bereits schaukeln, da es sich bei „höher“ um eine Steigerungsform handelt. Daran knüpft Sarah mit „da sind Zombies“ an. Mit dieser Aussage scheint Sarah also ihre Aufforderung zu begründen. Bei Zombies handelt es sich um Fantasiewesen, die nicht real existieren. Sie müssen also in diesem Moment von Sarah imaginiert oder von jemandem dargestellt werden, was die Jungen wiederum laut Einleitung tun. Bei dem Begriff „Zombies“ handelt es sich außerdem um den gleichen, mit welchem sich die Jungen im Vorfeld selbst benannt haben. Weil Sarah den Begriff übernimmt, scheint sie damit ebenfalls die Jungen zu bezeichnen und deren Rollenspiel anzuerkennen. Die Ortsangabe „da“ in Sarahs Aussage impliziert, dass die Zombies sich nicht in unmittelbarer Nähe zu ihr, also nicht auf der Schaukel aufhalten. Dementsprechend ist ausgeschlossen, dass auch die Mädchen Zombies verkörpern. Indem sich Sarah auf die Rollen der Jungen bezieht, stellt sie eine Verbindung zwischen beiden Gruppen her. Sie bringt das Rollenspiel der Jungen potenziell in das Tun der Mädchen ein und macht die Jungen umgekehrt durch ihren Ausruf auf die Mädchen aufmerksam.

Nun stellt sich die Frage, warum es nötig ist, wegen der „Zombies“ „höher“ zu schaukeln. Anscheinend dürfen die Zombies nicht auf die Schaukel gelangen und der Kontakt zu ihnen muss vermieden werden. Sarah scheint von einem Zombie-Rollenscript auszugehen (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2), gemäß welchem diese Wesen gefährlich oder unheimlich sind. Anschließend kann entweder damit gerechnet werden, dass beide Gruppen aufeinander Bezug nehmen oder dass sie unabhängig voneinander in ihren Handlungen fortfahren. Ersteres könnte realisiert werden, indem die Zombies versuchen, die Schaukel anzuhalten und die Mädchen zu erreichen, während die Mädchen der Anweisung entsprechend höher schaukeln. Letzteres hingegen könnte dadurch signalisiert werden, dass die Jungen an der Schaukel vorbeigehen und die Mädchen weiterschaukeln und Sarahs Einwand ignorieren oder zurückweisen.

(2) Zumindest die Mädchen scheinen sich nun handelnd auf die Jungen zu beziehen. Das Adverb „woraufhin“ zeigt an, dass Sarahs Anweisung tatsächlich als Anlass dafür dient, „mehr Schwung zu geben“. Dies bestätigt noch einmal, dass die Mädchen von Beginn der Szene an schaukeln.

Demnach befolgen alle Mädchen Sarahs Forderung und nehmen darüber Bezug zu den Jungen als Rollenträgern und den dazugehörigen impliziten Rollenskripts, welche alle Beteiligten zu kennen scheinen. Nun fragt sich, ob auch die Jungen ihre Handlungen auf die Mädchen beziehen werden, um ein gemeinsames Spiel zu realisieren. (3) Björn und Elias scheinen nun zu beabsichtigen, „unter der Schaukel entlang zu krabbeln“. Um unter die Schaukel zu passen, ist vermutlich zunächst vorbereitend nötig, „auf die Knie“ und dann „auf allen Vieren“ zu gehen. Damit stellen die Jungen noch mehr Nähe zu den Mädchen her, welche somit direkt über ihnen im Netz hin und her schaukeln. (4; 5) Indem sie die „Schaukel mehrmals berühren“, scheinen die Jungen Körperkontakt zu den Mädchen aufnehmen oder die Schaukel bremsen zu wollen. Es wird deutlich, dass die Jungen auf diese Weise einen Bezug von sich zu den Mädchen herstellen. Daraus kann gefolgert werden, dass beide Gruppen - ausgehend von zwei voneinander unabhängigen Spielhandlungen - ein gemeinsames Spiel erschaffen haben und nun ausführen. Die Kinder haben handelnd einen gemeinsamen Gegenstandsbezug zur Zombie-Rolle hergestellt (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1): Die Jungen agieren als Zombies, die Mädchen meiden durch das Schaukeln den Kontakt zu den Zombies. Vor diesem angenommenen Hintergrund ist anschließend mit der Weiterentwicklung einer gemeinsamen Interaktion zu rechnen, bei der sich alle Kinder unter Befolgung des Zombie-Rollenskripts und den sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten aufeinander beziehen.

(6) Nun aber wendet sich Katja durch die Formulierung „wollen wir“ mit einem Handlungsvorschlag an die Mädchen. Dabei erwähnt sie die „Hüpfmatte“, ein anderes Spielgerät, welches einige Meter entfernt steht. Sie schlägt also vor, den Ort zu wechseln. Nicht wirklich klar ist, ob Katja diesen Ortswechsel in das laufende Zombie-Spiel einbringen möchte oder damit dessen Beendigung bezwecken möchte. Dass sie vom „Gehen“ zur Hüpfmatte spricht, deutet eher auf Letzteres hin. Der Vorschlag scheint nicht zum Skript zu passen: „Gehen“ impliziert Gelassenheit und schließt damit aus, dass die vorgeschlagene Aktion einer Flucht vor den Zombies dienen könnte. Katjas Frage fordert eine Antwort der anderen Mädchen heraus. Möglich ist sowohl eine Ablehnung des Vorschlags, als auch eine Zustimmung.

(7, 8) Eine Antwort erfolgt nun indirekt, indem die Mädchen „aufhören, Schwung zu geben“. Sie stoppen also die bisherige Handlung. Durch ihr Verhalten scheinen die Mädchen die Akzeptanz des Vorschlags auszudrücken, denn die Voraussetzung für den vorgeschlagenen Ortswechsel ist, dass sie

von der Korbschaukel absteigen können. Mit eben diesem Abstieg und anschließendem Abgang der Mädchen ist deshalb zu rechnen. Noch offen ist allerdings, ob sie dann tatsächlich allein zur Hüpfmatte gehen, die Zombies sie daran zu hindern versuchen oder die Mädchen die Jungen auffordern werden, mitzukommen. Bei der letztgenannten Möglichkeit wäre dann fraglich, ob sie am gemeinsamen Bezug zur Zombie-Rolle und damit am Spiel festhalten oder diesen verwerfen und damit das bisherige Spiel beenden.

Zunächst ergreift Katja erneut das Wort. Mit „wir wollen“ spricht sie stellvertretend für eine unbestimmte Gruppe, welcher auch sie angehört. Diese scheint eine Absicht oder einen Wunsch zu haben. Sie vervollständigt den Satz mit „keine Zombies“. Da die Jungen allerdings solche darstellen, ergeben sich folgende Interpretationen von Katjas Aussage: Entweder die Mädchen (oder vielmehr Katja) fordern implizit, dass die Jungen ihre Zombierolle ablegen oder sie wollen darüber hinaus, dass die Jungen gar nicht mehr an ihrer Interaktion teilnehmen. Die Möglichkeiten verweisen darauf, dass die Mädchen bzw. Katja den aktuellen gemeinsamen Spielrahmen verändern oder sogar verlassen möchten. Die von Katja wiederholt genutzte Formulierung „wir wollen“ stellt eine Verbindung zu ihrem zuvor unterbreiteten Vorschlag her. Es könnte deshalb sein, dass die jetzige Aussage eine für sie logische Folge aus dem von ihr vorgeschlagenen und von der Gruppe handelnd angenommenen Ortswechsel ist. Sprich: Möglicherweise schließt das vereinbarte „Zur-Hüpfmatte-Gehen“ die Jungen bzw. die Zombies automatisch aus. Deshalb könnte Katja nun davon ausgehen, dass die anderen Mädchen in dieser Ansicht mit ihr übereinstimmen. Das würde begründen, warum Katja im Namen aller spricht, ohne die anderen vorher gefragt zu haben. Vielleicht möchte sie aber auch schlichtweg über die Köpfe der anderen hinweg bestimmen. Katja ist in jedem Fall diejenige, die initiiert, das aktuelle gemeinsame Spiel nicht beizubehalten. Es wäre möglich, dass ein anderes Mädchen nun widerspricht oder sich alle Mädchen einig sind bzw. sich Katjas Willen anpassen. Im zweiten Fall sind je nachdem, ob die Mädchen nur die Zombies oder auch die Jungen selbst nicht mehr dabei haben wollen, weiterhin verschiedene Reaktionen denkbar: Entweder, die Jungen legen die Rollen ab und gehen mit den Mädchen gemeinsam zur Hüpfmatte oder die Mädchen lassen die Jungen allein zurück.

(9; 10; 11) Während die Jungen nun „sitzen bleiben“, sich also passiv verhalten und bei der Schaukel verharren, „klettern“ die Mädchen von der Schaukel herunter. Trotz jetziger unmittelbarer Nähe, auf welche zuvor von

den Jungen vermutlich hingearbeitet und welche gleichzeitig von den Mädchen zu verhindern versucht wurde, gehen die Mädchen und Jungen nun nicht aufeinander ein. „Allein“, demnach ohne die Jungen, gehen die Mädchen zur Hüpfmatte weiter. Die anderen Mädchen passen sich damit Katjas Vorschlag an. Selbst Sarah, welche zu Beginn den Grundstein für ein gemeinsames Spiel mit den Jungen als Zombies legte, folgt dem Vorschlag und widerspricht Katja nicht. Da die Mädchen Elias und Björn in keiner Weise dazu auffordern, sie zu begleiten, scheinen sie nicht nur das Zombie-Spiel, sondern generell nicht mehr mit den beiden spielen zu wollen. Damit trennt sich die Gruppe schließlich.

In dieser Szene wird ein gemeinsames Spiel dadurch beendet, dass einige Teilnehmer nicht mehr mit dem aktuellen Spielrahmen einverstanden sind. Sowohl den Ort des Spiels, als auch die Mitspieler und den gemeinsamen Gegenstandsbezug betreffend, scheinen sich letztendlich unterschiedliche Absichten und Interessen herauszubilden. Darum wird das Spiel beendet und die Gruppe gespalten.

Szene 12: Sieben Jungen spielen ein Fangspiel vor dem Basketballkorb, wo eine rechteckige Markierung auf dem Boden das Spielfeld (etwa 10x5 Meter) eingrenzt. Der Fänger steht den übrigen Spielern gegenüber und nennt eine Farbe. Daraufhin müssen die anderen dessen Spielfeldseite erreichen. Wer dabei vom Fänger berührt wird, ist in der folgenden Spielrunde ebenfalls Fänger. Nur diejenigen, welche die jeweils genannte Farbe am Körper tragen, können nicht gefangen werden.³⁵

- (1) „Lila!“, ruft Julian, der nun allein rechts auf der Linie steht. Die anderen
- (2) stehen ihm gegenüber am anderen Rand des Feldes. „Noch mal, das
- (3) hört keiner!“, ruft Maik zurück. Julian läuft bereits auf ihn zu und tippt
- (4) ihn an. „Das gilt nicht!“, sagt Maik daraufhin. „Nein, ich hatte dich!“,
- (5) antwortet Julian. „Das ist doof mit dem!“, sagt Maik daraufhin in die
- (6) Runde und geht weg. „Halbes Huhn!“, ruft Julian ihm noch hinterher.
- (7) Die anderen lachen. [...] ³⁶

(1) Den Informationen aus der Einleitung zufolge, handelt es sich bei Julians Ausruf „Lila!“ scheinbar um ein zu dem Fangspiel gehörendes Startsignal zum

³⁵ Hierbei handelt es sich um die Fortsetzung von Szene 3. Im zwischenzeitlichen Spielverlauf verließ Kai die Gruppe, dafür kamen Felix, Max, John und Bastian als weitere Mitspieler hinzu. Die Jungen haben außerdem mittlerweile den Ort gewechselt. Neue Details zu den Spielregeln konnten aus ihrem bisherigen Verhalten abgeleitet werden.

³⁶ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „*Welche Fahne weht heute?*“ im Anhang (S. V) zu finden.

Laufen und Fangen bzw. Ausweichen. Dieses Signal wird immer vom Fänger gegeben, was darauf schließen lässt, dass Julian gerade jener ist. Dies wird dadurch bestätigt, dass er „allein auf der Linie steht“. Außerdem wird damit angedeutet, dass Julian wahrscheinlich eine bestimmte Position innerhalb des Spielfeldes eingenommen hat, welches entsprechend der Einleitung durch Markierungslinien dargestellt wird. „Lila!“ dient nicht nur als einfaches Startsignal, sondern trägt gleichzeitig eine spezielle Bedeutung für den anschließenden Spielverlauf: Diejenigen, die etwas in dieser Farbe tragen, können nun nicht gefangen werden. Es ist also davon auszugehen, dass Julian den in der Einleitung erörterten Spielregeln Folge leistet. Dementsprechend kann im Anschluss damit gerechnet werden, dass seine Mitspieler ebenso gemäß der Regeln und des regulären Spielverlaufs reagieren. Dies hieße, dass die anderen Jungen anknüpfend an das Signal auf Julians Spielfeldseite zu laufen und ihm ausweichen, während er sie zu fangen versucht.

(2) Die im Protokoll anschließend verwendete Formulierung „die anderen“ setzt die übrigen Jungen und Julian in Kontrast zueinander. Dies bestätigt Julians angenommene spezielle Aufgabe als Fänger im Spiel. Die besagten Jungen „stehen“, d. h. sie verharren auf ihren Positionen und laufen (entgegen den Erwartungen und dem Spielskript) nicht los. Dafür muss es einen Grund geben. Es wäre möglich, dass die Jungen das Signal durchaus aufgenommen haben und taktisch handeln, indem sie mit dem Loslaufen warten, bis Julian seine Linie verlassen hat. Eine weitere Erklärung für das Verhalten der Jungen könnte sein, dass sie im Moment des Signals abgelenkt waren und / oder es nicht gehört haben. Dass die Jungen aber am „anderen Rand des Feldes“ stehen, deutet insgesamt darauf hin, dass auch sie sich bewusst für das Spiel aufgestellt haben. Die Absicht eines gemeinsamen Spiels ist demnach vorhanden, es scheint allerdings nun ein Problem mit dem standardisierten Spielfluss zu geben. Entweder die Jungen halten anschließend am Spiel fest und versuchen ggf., das Problem zu lösen, oder sie geben das gemeinsame Spiel auf.

(3) Maik „ruft“ nun „zurück“, knüpft also verbal an Julians Ausruf an. Mit „Noch mal!“ fordert er dessen Wiederholung und begründet die Forderung mit „das hört keiner“. Scheinbar konnte Julians Ausruf akustisch nicht verstanden werden. Da Maik trotzdem darauf reagiert, scheint er in jedem Fall gehört zu haben, dass Julian etwas gesagt bzw. das Signal gegeben hat, allerdings nicht welches. Er spricht nicht nur in seinem Namen, wobei allerdings unklar ist, ob es den übrigen Spielern letztlich genauso erging. Außerdem bittet er

Julian nicht etwa um Wiederholung, sondern befiehlt es ihm. Fraglich ist, warum Maik der Meinung zu sein scheint, dazu berechtigt zu sein. Eine Anschlussmöglichkeit wäre, dass Julian den Ausruf nun lauter und deutlicher wiederholt. Auch könnte sich nun herausstellen, dass die anderen Jungen Julian doch verstanden haben und verspätet loslaufen oder das Signal für Maik wiedergeben. Des Weiteren ist denkbar, dass Julian trotz des Einwandes auf seine Mitspieler zu läuft und sie zu fangen versucht. Letzteres scheint sich zu bewahrheiten. „Bereits“ deutet jedoch darauf hin, dass Julian schon losgelaufen ist, bevor Maik Einspruch erhob. Allerdings scheint er daraufhin auch nicht zu stoppen, sondern Maik zu ignorieren. Dieser ist vermutlich nun Ziel seines Laufs, welcher darin endet, dass Julian Maik „antippt“. Im Spiel bedeutet dies, dass Maik gefangen wurde und im Anschluss ebenfalls einen Fänger darstellen wird.

Außer Maik standen auch die übrigen Jungen noch in dessen Nähe auf der Spielfeldseite. Daraus ergibt sich die Frage, warum Julian ausgerechnet denjenigen fängt, der deutlich machte, ihn nicht verstanden zu haben. Vielleicht ist die persönliche Beziehung zwischen Julian und Maik dafür ausschlaggebend: Einerseits könnte Julian gemeinsam mit seinem guten Freund die anderen fangen wollen, andererseits könnte Julian Maik provozieren wollen, weil sie nicht das beste Verhältnis zueinander haben. Der Grund für Julians Verhalten könnte aber auch auf die Spielregeln zurückzuführen sein, denn womöglich ist Maik der einzige, der nichts Lila-Farbendes trägt und überhaupt gefangen werden darf. In jedem Fall kann nun damit gerechnet werden, dass Maik entweder protestiert und zu diskutieren beginnt, weil er sich ungerecht behandelt fühlt, oder dass er die Situation so hinnimmt und in der folgenden Runde mit Julian gemeinsam fängt.

(4) Maik scheint tatsächlich nicht einverstanden zu sein. „Daraufhin“ zeigt an, dass Maik auf das Antippen direkt mit „Das gilt nicht!“ reagiert. Er bezieht sich also auf die zuvor stattgefundene Spielhandlung. Mit der Verwendung des Verbs „gelten“ beruft sich Maik auf die verpflichtenden Regeln des Fangspiels und sein Recht als Spieler. Aus Maiks Sicht scheint es eine Regel zu geben, welche besagt, dass nur gefangen werden darf, wenn das Signal auch von allen Beteiligten korrekt verstanden werden kann. Vor diesem Hintergrund könnte er sich zuvor das Recht eingeräumt haben, Julian zu befehlen, das Signal zu wiederholen. Mit seiner jetzigen Aussage setzt er deshalb im aktuellen Fall die Bedeutung des Antippens als Fangen außer Kraft. Aufgrund der empfundenen Regelmisachtung scheint der Spielrahmen für Maik

in diesem Moment an Gültigkeit zu verlieren (vgl. Goffman 1977, Kap. 2.2.1), weil der gemeinsame Gegenstandsbezug auf die Regel mehr gewährleistet ist (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1). Erneut ergeben sich daraus verschiedene Anschlussoptionen. Die Situation könnte direkt geklärt werden, indem Julian Maik zustimmt und / oder erklärt, dass auch er Maiks Einwand gar nicht gehört habe. Dann könnte es zu einer Wiederholung der Spielrunde kommen. Daneben besteht allerdings auch die Möglichkeit, dass Maik und Julian auf ihren Positionen beharren und über die Regeln und das weitere Vorgehen diskutieren. In diesem Fall wäre auch mit der Meinungsäußerung anderer Spieler zu rechnen, welche entweder Maiks Standpunkt einnehmen und bestätigen, sie hätten auch nichts verstehen können, oder das Gegenteil behaupten und damit Julian unterstützen.

Eine direkte Einigung wird durch Julians Widerspruch „Nein!“ ausgeschlossen. Mit „Ich hatte dich!“ beschreibt er zwar die Tatsache, dass er Maik angetippt hat, doch er geht damit nicht auf die Regeln und die Gültigkeit seiner Handlung ein, die Maik zuvor angezweifelt hat. (5) Weil Maik „daraufhin“ mit „Das ist doof mit dem!“ anschließt, ist davon auszugehen dass er seine Unzufriedenheit bzgl. des Spiels bzw. der Diskussion mit Julian ausdrückt. Wahrscheinlich findet er beide Tätigkeiten nicht generell „doof“, sondern nur mit Julian als Partner. Maik scheint ihn als Person oder lediglich dessen situatives Verhalten nicht zu mögen und sich über ihn zu ärgern, da er - seiner Ansicht nach zu Unrecht - als gefangen gelten soll.

(6) Weil Maik „in die Runde“ spricht, richtet er sich mit seiner Aussage an alle Jungen und informiert diese über sein derzeitiges Empfinden. Dies scheint er gleichzeitig als Begründung dafür anzuführen, dass er „weg geht“ und sich von der Gruppe entfernt. Ausschlaggebend für seine Entscheidung könnte sein, dass Maik unter diesen Umständen kein Interesse mehr am Spiel hat. Vielleicht ist es ihm aber auch lieber, gar nicht zu spielen, statt sich deshalb zu streiten. Daneben besteht außerdem die Möglichkeit, dass er davon ausgeht, in einer weiteren Diskussion mit Julian ohnehin kein Recht zugesprochen zu bekommen. Dies könnte auf einen besonderen Status von Julian hindeuten. Durch Maiks Abgang ist eine Reaktion der anderen Jungen anzunehmen. Sie könnten ihn nun doch noch aufhalten und ihm Recht geben oder einen Kompromiss schließen. Ebenso ist möglich, dass die übrigen Jungen nun Maik folgen und Julian allein zurücklassen. Umgekehrt ist nicht auszuschließen, dass sie Maik ziehen lassen und mit Julian das Spiel fortsetzen.

Da Julian Maik nun etwas „hinterherruft“, ist davon auszugehen, dass Maik schon weiter weg ist und von niemandem aufgehalten wurde. In Kombination mit dem Ausruf „Halbes Huhn!“ wirkt das Hinterherrufen abwertend gegenüber Maik. Julian scheint ihn beleidigen und provozieren zu wollen. Außerdem könnte Julians Verhalten der Selbstdarstellung dienen und darauf aufmerksam machen, dass er derjenige von beiden ist, welcher sich durchgesetzt hat. (7) Alle übrigen Jungen lachen. Vermutlich amüsieren sie sich, wobei fraglich ist, ob sie Maik auslachen oder lediglich dessen Bezeichnung durch Julian lustig finden. Durch das Lachen könnten sie Julian gleichzeitig aber auch bestätigen und ausdrücken wollen, dass sie auf dessen Seite stehen. In jedem Fall scheinen sie Maiks Austritt nicht als Gefährdung für das Spiel zu sehen, da sie ihn ziehen lassen. Dies wird im weiteren Verlauf bestätigt, denn das vollständige Protokoll zeigt, dass die Jungen nun ohne Maik weiter spielen.

Zusammenfassend stellt diese Szene ein Beispiel dafür dar, wie ein einzelner Spieler freiwillig die Teilnahme an einem gemeinsamen Spiel beendet. Grund dafür ist eine Unstimmigkeit unter den Spielern, die mit dem Spielrahmen, insbesondere mit den zu befolgenden Regeln, zu tun hat. Maik hält die Regeln, welche das Spiel in diesem Fall schließlich ausmachen (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2), für missachtet und fühlt sich vermutlich selbst ungerecht behandelt. Er scheint die Option, gar nicht zu spielen, dem Spiel unter den gegebenen Umständen vorzuziehen. Trotzdem ist dieses für die anderen Jungen nicht beendet, da vermutlich auf Julian verzichtet und / oder dieser ersetzt werden kann.

Bei den Analysen der Szenen 10, 11 und 12 liegt der Fokus auf dem **Ende eines gemeinsamen Spiels** von Grundschulkindern in der großen Pause. Schließlich bilden sich die folgenden Annahmen heraus:

- Das Spiel in der großen Pause wird entweder aufgrund einer Pflicht (Szene 10), oder freiwillig (Szenen 11, 12) beendet.
- In einigen Fällen spielen Kinder so lang, bis die Pause offiziell durch das Ertönen der Schulglocke beendet wird, d. h. Pausen- und Spielende fallen zusammen. Da die Beteiligten zum Aufhören verpflichtet sind, wird der Spielabbruch auch von allen Beteiligten verstanden und hingenommen (Szene 10).
- Es kann während des laufenden Spiels vorkommen, dass nicht mehr alle Teilnehmer mit dem aktuellen Spielrahmen und den

dazugehörigen Skripts, Regeln usw. einverstanden sind. Wenn sich unter den Kindern unterschiedliche, das Spiel betreffende Absichten, Vorstellungen oder Interessen herausbilden, welche nicht miteinander harmonieren, wird das gemeinsame Spiel beendet und ggf. nur in Teilgruppen fortgeführt (Szene 11).

- Kommt es beim Spielen zu Unstimmigkeiten oder Streit unter den Spielern, z. B. beim Aushandeln von Regeln, kann mit dem Ende des gemeinsamen Spiels in dieser Gruppenkonstellation gerechnet werden. Es ist möglich, dass einzelne Kinder die Teilnahme am Spiel beenden, während die anderen damit fortfahren (Szene 12).
- Die Tatsache, dass ein Spiel beendet ist, wird von den ehemaligen Teilnehmern selbst signalisiert, indem sie zum Spiel gehörende Handlungen nicht mehr ausführen (Szenen 10, 11, 12), Gegenstände nicht mehr zweckentfremden (Szene 10), sich von dem Ort entfernen, an welchem gespielt wurde (Szene 10, 11, 12) und / oder sich von der Gruppe abwenden (Szenen 11, 12).

5.5 Wann kommt es gar nicht zu einem gemeinsamen Spiel?

Szene 13: Valerie geht hinter Nadine über den Schulhof.

- (1) Nadines Kopf ist nach unten geneigt. Valerie macht einen großen
- (2) Schritt nach vorn, dreht sich um und bleibt vor Nadine stehen. Diese
- (3) bleibt daraufhin ebenfalls stehen. Valerie fragt lächelnd: „Wollen wir
- (4) Fangen spielen?“ „Nö!“, antwortet Nadine und geht weiter, wobei sie
- (5) die Mundwinkel nach unten zieht und die Stirn in Falten legt. Valerie
- (6) geht ihr nach. „Wollen wir Tierfangen spielen?“, fragt sie weiter. „Nö!“,
- (7) entgegnet Nadine direkt. „Wollen wir Fußball spielen?“, fügt Valerie
- (8) hinzu. Daraufhin bleibt Nadine stehen, dreht sich zu Valerie um und
- (9) sagt laut und mit fester Stimme: „Kannst du mich nicht einfach in Ruhe
- (10) lassen?“ Dann dreht sie sich weg und geht davon.³⁷

Zunächst ist ungewiss, ob die beiden Mädchen miteinander über den Schulhof gehen oder ob Valerie Nadine folgt, ohne dass bisher ein situativer Bezug zueinander besteht. Dies geht aus der Einleitung nicht hervor.

(1) Im Gehen hat Nadine den „Kopf nach unten geneigt“. Diese Körperhaltung kann auf verschiedenste Ursachen zurückgeführt werden. Nadine könnte genau sehen wollen, wo sie hintritt oder irgendetwas Bestimmtes am Boden betrachten. Der geneigte Kopf könnte aber auch negative Gefühle widerspiegeln, z. B. Trauer oder Enttäuschung. Ebenso könnte er ein Anzeichen

³⁷ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel *Spielanfrage* im Anhang (S. XVI) zu finden.

für Müdigkeit sein. Im Folgenden ist vorstellbar, dass die Mädchen Kontakt zueinander aufnehmen. Verknüpft mit den möglichen Hintergründen von Nadines Körperhaltung, ergeben sich verschiedene Optionen für die entsprechende Realisierung. Nadine könnte auf etwas, das am Boden zu sehen ist, hinweisen. Möglich ist auch, dass sich Valerie nach Nadines Befinden erkundigt oder sich bei ihr für irgendetwas, das schon vor der Beobachtung vorgefallen ist, entschuldigt.

(2) Der „große Schritt“ von Valerie lässt darauf schließen, dass sie damit eine gewisse Distanz überwindet. Da sie „nach vorn“ geht und laut Einleitung zunächst hinter Nadine lief, ist es wahrscheinlich, dass sie jene nun einholt oder sogar überholt. Anschließend scheint sich Valerie Nadine zuzuwenden. Nun ist davon auszugehen, dass Nadine gewissermaßen zum Anhalten gezwungen ist, da Valerie ihr im Weg steht. Somit ergäbe sich die Möglichkeit, dass diese Nadine anspricht oder dass die Mädchen gemeinsam etwas, das sich zwischen ihnen auf dem Boden befindet, betrachten. Möglicherweise hält Nadine auch gar nicht an, sondern geht an Valerie vorbei und ignoriert sie.

(3) Tatsächlich bleibt Nadine nun stehen, sodass die Mädchen einander zugewendet sind. Valerie spricht nun zu ihr, weshalb davon auszugehen ist, dass sie deren Aufmerksamkeit erlangen wollte und deshalb zuvor die entsprechende Position eingenommen hat. Ihr Lächeln signalisiert, dass sie gut gelaunt und wohlgesonnen gegenüber Nadine ist. Sie stellt eine Frage. „Wollen“ deutet dabei auf eine freie Entscheidung hin, während „wir“ auf die Sprecherin Valerie und die Empfängerin Nadine bezogen ist. (4) Durch den Ausdruck „Fangen spielen“ stellt sich heraus, dass es sich um eine Spielanfrage, vermutlich für ein Fangspiel, handelt. Valerie möchte also mit Nadine ein gemeinsames Spiel beginnen und nutzt explizite Metakommunikation, um den entsprechenden Rahmen errichten zu können (vgl. Andresen 2002; Bateson 2007; Oerter 1997, Kap. 2.3). Anschließend ist mit einer verbalen oder nonverbalen Antwort von Nadine zu rechnen, welche entweder deren Zustimmung oder Ablehnung ausdrückt. Sollte Nadine gar nicht wissen, was unter „Fangen“ überhaupt zu verstehen ist, könnte sie auch eine Gegenfrage stellen und um Erläuterung des Vorschlags bitten. Da noch immer unklar ist, wie Nadine generell bzw. Valerie gegenüber gestimmt ist, könnte sie deren Frage auch ignorieren und weitergehen.

Nadines Antwort „Nö!“ ist eine klare Ablehnung des Spielvorschlags. Vermutlich scheint sie zu wissen, was Valerie mit „Fangen“ meint und dies

momentan nicht zu wollen. Auch denkbar ist, dass ihr die Bedeutung nicht klar ist, sie aber generell nicht „spielen“ möchte. Nach der Antwort geht Nadine weiter. Dies könnte bedeuten, dass sie auf ein Ziel zugeht oder Valerie aus dem Weg gehen möchte und keine weitere Interaktion wünscht. (5) Aufgrund ihres Gesichtsausdrucks ist von der zweiten Interpretation auszugehen. Dieser scheint Wut oder Anspannung auszudrücken und wirkt abweisend. Damit rückt die noch immer offene Frage nach der Bedeutung von Nadines Körperhaltung wieder in den Fokus. Die Lesart, dass Nadine emotional negativ gestimmt ist, setzt sich nun durch. Falls Valerie Nadines Verhalten ebenso auffasst, könnte sie nun einem anderen Kind das gemeinsame Spiel vorschlagen und Nadine allein lassen. Vielleicht fragt sie Nadine nun auch nach deren Wohlbefinden oder entschuldigt sich bei ihr für etwas. Denkbar ist außerdem, dass Valerie nicht in der Lage ist, Nadines Körpersprache zu deuten und auf das Fangspiel drängt oder einen anderen Spielvorschlag unternimmt.

(6) Die letztgenannte Möglichkeit bewahrheitet sich. Valerie folgt Nadine, ersucht also scheinbar genau sie als Interaktionspartnerin und hält an diesem Wunsch fest. Im gleichen Wortlaut wie zuvor unterbreitet sie einen weiteren Vorschlag für ein gemeinsames Spiel der beiden Mädchen. „Tierfangen“ könnte ein noch spezifischeres Fangspiel sein. Ebenso, wie nach dem ersten Vorschlag, sind folgende Reaktionen von Nadine möglich: Zustimmung, Ablehnung, Gegenfrage oder Ignorieren. Am ehesten ist nun aufgrund ihres bisherigen Verhaltens mit einer erneuten Ablehnung zu rechnen. Diese Vermutung wird bestätigt, denn Nadine lehnt erneut mit „Nö!“ ab. (7) Die Reaktion erfolgt „direkt“, sie scheint also nicht zu zögern oder Alternativen abzuwägen. Dies führt zu der Annahme, dass nicht etwa das genannte Spiel ausschlaggebend für Nadines Antwort ist, sondern sie generell kein Interesse an jeglicher Art von Spiel hat. Valerie scheint dies noch immer nicht wahrzunehmen und schlägt nun wieder im bisherigen Wortlaut ein Fußballspiel vor. Zum wiederholten Male ist in erster Linie mit Nadines Verneinung der Anfrage zu rechnen.

(8) Zunächst „bleibt Nadine stehen“. Mit „daraufhin“ wird angedeutet, dass dies Teil ihrer auf Valeries Frage bezogenen Reaktion ist. Weil sie sich „umdreht“ und Valerie ihr gefolgt ist, sind die Mädchen nun wieder einander zugewandt. Diese scheinbar bewusste Positionierung von Nadine könnte entweder bedeuten, dass dieser Vorschlag ihr nun gefällt und sie das Spiel beginnen möchte oder dass sie Blickkontakt herstellen und einer möglicherweise folgenden Antwort Ausdruck verleihen möchte. (9) Sie spricht nun zu Valerie, wobei ihr „lauter“ Tonfall und die „feste Stimme“ die Akzeptanz des Vorschlags

auszuschließen scheinen. Da die Mädchen sich in unmittelbarer Nähe zueinander befinden, ist das laute Sprechen unnötig und scheint Wut oder Rage zu signalisieren. Die „feste Stimme“ könnte auf Nadines Selbstbewusstsein und Entschlossenheit hindeuten. Die Art des Sprechens soll vermutlich zusätzlich die nun folgende Aussage in ihrer Bedeutung verstärken. Das einleitende „Kannst du“ deutet auf eine direkt an Valerie gerichtete Frage nach einer bestehenden Möglichkeit oder potenziellen Fähigkeit hin. Mit dem Ausdruck „mich in Ruhe lassen“ scheint Nadine nun explizit ausdrücken zu wollen, dass sie weder an einem Spiel noch an einer sonstigen Interaktion interessiert ist und allein bzw. nicht in Valeries Nähe sein will. Der Einschub „nicht einfach“ lässt einen rauen, genervten Unterton von Nadines Frage vermuten. Diese Worte implizieren, dass es nicht schwer oder zu viel verlangt sei, sie gerade „in Ruhe zu lassen“. Im Anschluss ist eine erneute Frage von Valerie vorstellbar. Sie könnte mit einer Gegenfrage eine Begründung für Nadines Reaktion verlangen oder weiterhin andere Spiele vorschlagen. Auch möglich ist, dass sich Valerie durch die Art der Antwort von Nadine angegriffen fühlt und ebenfalls in einem ähnlichen Tonfall antwortet, wodurch ein folgender Streit nicht auszuschließen ist. Valerie könnte nun ebenso einsehen, dass Nadine momentan unter keinen Umständen zu einem Spiel bereit ist und enttäuscht, sauer oder eingeschüchtert weggehen.

(10) Nadine ist nun diejenige, die Valerie den Rücken zukehrt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass sie gar keine Antwort auf ihre Frage erwartet oder wünscht. Vielmehr scheint es sich dabei um eine rhetorische Frage mit Aufforderungscharakter zu handeln. Vermutlich erhofft sie sich damit Valeries Einsicht. Dass Nadine „davon geht“, unterstreicht ein weiteres Mal die Interpretation, dass sie allein bzw. nicht bei Valerie sein möchte. Jene scheint ihr nun auch nicht mehr zu folgen.

Letztendlich kommt es in dieser Szene nicht zu einem gemeinsamen Spiel. Grund dafür ist, dass Nadine jegliche Spielvorschläge ablehnt. Sie ist vermutlich schlecht gelaunt und hat deshalb kein Interesse an einer Interaktion mit Valerie.

Szene 14: Mika, Levin, Florian und Jan stehen im Gebüsch hinter dem Fußballtor und reden miteinander. Dann wendet sich Mika an den Beobachter.

- | |
|--|
| <p>(1) Mika erzählt mir, der Hausmeister habe verboten, die Erde aufzukratzen. Deshalb könnten sie nun kein „K1“ mehr spielen und wüssten jetzt gar nicht, was sie sonst spielen sollten. Auf meine Frage, was K1 sei, antwortet Mika, dass dies ein von ihnen ausgedachter Name dafür</p> |
|--|

(5) sei, die Erde mit Stöckchen aufzukratzen und sie zu Haufen zusam-
 (6) men zu schieben. „Und wozu habt ihr das gemacht?“, frage ich. „Das
 (7) hat Spaß gemacht. Die Haufen haben wir gebraucht, damit wir, wenn
 (8) wir angegriffen werden, Staub machen können. Das haben wir aber
 (9) noch nie gemacht und der Hausmeister weiß gar nicht, warum wir das
 (10) gemacht haben, aber der hat das verboten“, erklärt mir Mika ent-
 (11) täuscht. [...] Florian und Jan gehen in die Hocke, kratzen die Erde mit
 (12) Stöckchen auf und geben gelegentlich Kommentare zu dem Verbot
 (13) und dem Hausmeister ab. Ich stelle fest: „Aber ihr macht das doch
 (14) trotzdem gerade.“ „Ja, weil du da bist, dann kommt der nicht zu uns“,
 (15) antwortet Mika und fragt mich: „Kannst du mal mit dem reden, warum
 (16) der das verboten hat? Uns hört der nicht zu.“ [...] ³⁸

Wie der Einleitung zu entnehmen ist, spielt diese Szene am Rande des Schulhofs im Gebüsch. Zu bedenken ist deshalb die Besonderheit dieses speziellen Ortes auf dem Schulhof: Das Gebüsch liegt abseits und ist nicht direkt einsehbar. Es bietet somit für die Kinder die Möglichkeit, sich zurückzuziehen und / oder dort Dinge zu tun, die nicht gesehen werden sollen. Des Weiteren stellt es natürliche Gegenstände wie Bäume, Gestrüpp, Erdboden, Gras, Blätter, Äste usw. bereit, auf welche sich die Kinder handelnd beziehen können. Dort halten sich die Jungen auf, als Mika ein Gespräch mit dem Beobachter einleitet.

(1) Er berichtet von einem Verbot, welches vom „Hausmeister“ auferlegt wurde. Der Hausmeister ist eine erwachsene Person, die zum Schulalltag gehört und den SuS gegenüber Autorität besitzt. Deshalb ist er dazu berechtigt, Anordnungen auszusprechen, an welche sich die Kinder halten müssen. Das besagte Verbot bezieht sich auf das „Aufkratzen der Erde“. Da es scheinbar vom Hausmeister eingeführt wurde, dürfte es kein herkömmlicher Bestandteil des impliziten Regelwerks der Institution Schule sein. Er scheint jenes Verhalten bei den Jungen beobachtet zu haben, woraufhin er dies erst untersagte, weil es ihm vermutlich aus sachlogischen Gründen missfiel. Fraglich ist, womit und aus welchem Grund die Jungen Erde aufkratzen sollten.

(2) Nun wird mit „deshalb“ auf die Auswirkungen des Verbots aufmerksam gemacht. Dabei spricht Mika nicht nur für sich selbst, sondern auch für die anderen Jungen. Das Verbot habe ihnen die Möglichkeit genommen, „K1 zu spielen“. „K1“ muss also ein bestimmtes Spiel sein, wobei das „Aufkratzen der Erde“ eine bedeutende Spielhandlung oder Bedingung darstellt. Da die Jungen „nun kein K1 mehr“ spielen können, haben sie dies vermutlich bisher

³⁸ Das dazugehörige vollständige Protokoll ist unter dem Titel „K1“ im Anhang (S. XVI) zu finden.

gemacht, aber seit Inkrafttreten des Verbots unterlassen. (3) Es scheint ihnen an weiteren Spielideen zu mangeln bzw. an solchen, die sie überzeugen und zur Umsetzung motivieren. „K1“ muss für sie also einen ganz besonderen Stellenwert haben. Anschließend ist von der Aufrechthaltung des Gesprächs durch den teilnehmenden Beobachter auszugehen. Dieser könnte zu helfen versuchen, indem er Spielvorschläge macht. Möglich ist auch, dass dieser sich erkundigt, was unter „K1“ zu verstehen ist, denn die Spielbezeichnung ist sehr abstrakt und lässt nicht auf einen bestimmten Inhalt oder eine Spielart schließen. Eine weitere Option ist, dass der Beobachter zu dem Verbot Stellung bezieht: Entweder, indem er Unverständnis gegenüber dem Hausmeister ausdrückt oder sich zu der Daseinsberechtigung des Verbots äußert.

Tatsächlich fragt der Beobachter nun nach der Bedeutung von „K1“. Erneut antwortet Mika im Namen der Gruppe. Dies könnte verschiedene Hintergründe haben: Mika könnte generell der Wortführer der Gruppe sein. Vielleicht ist er auch der einzige, der sich traut, auf den Beobachter zuzugehen und diesen anzusprechen. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass das Verbot lediglich ihn wirklich stört. (4) Zunächst wird von Mika erklärt, dass es sich bei „K1“ um einen „von ihnen (selbst) ausgedachten Namen“ handelt. Dies spricht für die ganz besondere Bedeutung des Spiels für die Jungen, da sie ihm sogar eine individuelle Bezeichnung gegeben haben, was das Spiel prinzipiell zu „ihrem Spiel“ macht. Dementsprechend ist nicht unwahrscheinlich, dass auch der Inhalt bzw. Spielablauf selbst entworfen wurde. (5) Jener wird nun erläutert. Bei dem Spiel wird „die Erde mit Stöckchen aufgekratzt“. Somit ist ausgeschlossen, dass das Spiel an einem anderen Ort außer dem Gebüsch bzw. der Grünfläche stattfinden könnte, denn nur dort ist der entsprechende Untergrund vorhanden. Auch „Stöckchen“, also kleine Äste, stehen hier vermutlich eher zur Verfügung. Da von „aufkratzen“ gesprochen wird, muss der Erdboden sehr trocken sein. Die gelockerte, vermutlich staubige Erde wird dann „zu Haufen zusammen geschoben“.

(6) Der Beobachter knüpft nun mit der Konjunktion „und“ an Mikas Aussage an. Obwohl nur Mika mit ihm spricht, wendet er sich mit „ihr“ an alle vier Jungen. Er fragt, „wozu“ die Jungen dies taten, weil er darin keinen eindeutigen Sinn zu erkennen scheint. Im Anschluss könnten die beschriebenen Handlungen von den Jungen als zum Spiel „K1“ gehörende Vorbereitungen für weitere Spielhandlungen erklärt werden. Da die Erde auf bestimmte Weise angeordnet wird, könnten damit Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden, um das Spiel weiterzuentwickeln. Vielleicht geht es schließlich auch darum,

wer schneller ist oder den höchsten Haufen errichtet, sodass das Wetteifern sie reizt. Möglicherweise machen die Jungen die Haufen aber auch ohne weiteren Hintergedanken und das Spiel besteht lediglich aus diesem Tätigkeitsvorgang. Dann würden sie einzig und allein die Handlungen als für sich in irgendeiner Art und Weise belohnend empfinden.

(7) Mika begründet die Handlungen mit „Das hat Spaß gemacht“. Er bzw. die Jungen scheinen also Freude am Tun gehabt zu haben und keinem äußeren Zwang ausgesetzt gewesen zu sein, was die Handlungen als zu einem Spiel gehörend kennzeichnet (vgl. Huizinga 1994, Kap. 2.1.1). Die Haufen scheinen trotzdem gleichzeitig mit einer gewissen Absicht gebildet worden zu sein, da diese „gebraucht“ wurden, (8) nämlich im Falle eines „Angriffs“. Unklar ist, wer die potenziellen Angreifer sein könnten. Entweder es handelt sich dabei um andere SuS, welche die Jungen bspw. ärgern wollen oder um imaginäre Feinde im Spiel. Durch „Staub machen“ haben die Jungen scheinbar die Möglichkeit, Angreifer abzuwehren. Die Erdhaufen stellen vermutlich diesen schützenden Staub bereit. Fraglich bleibt damit, ob der Schutz tatsächlich oder nur im Spiel gebraucht wird.

In jedem Fall sind laut Mikas Erklärung das Aufkratzen der Erde und das Bilden der Haufen Bestandteile des Spiels „K1“. Diese beiden Handlungen machen das Spiel möglicherweise allein aus und alles, was darüber hinaus geht, entspricht nicht mehr dem Spiel. Ebenso denkbar ist, dass es daneben noch weitere, darauf aufbauende Spielhandlungen, wie das Abwehren von nicht real existierenden Angreifern, gibt. Was genau das Spielskript noch umfasst, bleibt offen (vgl. Oerter 1997, Kap. 2.1.2).

Im nächsten Satz bezieht sich Mika mit „das“ zurück auf das „Staub-Machen“. „Aber“ leitet einen folgenden Einwand oder eine Rechtfertigung ein. (9; 10) Sie hätten dies „noch nie“ gemacht, was dafür spricht, dass die Abwehr von Angreifern nicht zwingend zum Spiel „K1“ gehört. Das Verbot wäre ausgesprochen worden, obwohl der Hausmeister gar nicht wüsste, warum die Jungen die Haufen machen. An dieser Stelle ist unklar, was genau Mika damit sagen will. Eine Interpretation ist, dass der Hausmeister das Ganze nicht verboten hätte, wenn er gewusst hätte, dass es eine Schutzmaßnahme darstellt. Die andere, gegenteilige Lesart ist die, dass der Hausmeister mit diesem Wissen berechtigten Anlass für das Verbot gehabt hätte, weil die Jungen „Staub machen“ könnten, was ggf. unerwünscht ist. (11) Mikas Enttäuschung könnte verschiedenen Ursprungs sein. Er könnte traurig wegen des Verbots sein, da dies das Spiel verhindert, welches zumindest für ihn eine wichtige Bedeutung

hat. Mika könnte auch Angst haben, sich nicht mehr vor Feinden schützen zu können und enttäuscht darüber sein, dass er keine Chance bekommt, sein Verhalten vor dem Hausmeister zu rechtfertigen.

Es stellt sich die Frage, warum Mika dies alles freiwillig dem Beobachter erzählt. Möglicherweise hat Mika bereits Vertrauen zum Beobachter gefasst und hofft auf dessen Verständnis, Hilfe oder sogar die Aufhebung des Verbots durch diesen, da er schließlich ebenfalls ein Erwachsener auf dem Schulhof ist. Vorstellbar ist auch, dass sich Mika langweilt und sich die Zeit durch ein Gespräch vertreiben möchte. Er könnte auf diese Weise ebenso rechtfertigen, dass er gerade nicht spielt, denn dies möchte der Beobachter ja eigentlich sehen. Die Frage kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Florian und Jan, welche sich bisher nicht an der Unterhaltung beteiligten, „gehen in die Hocke“ und „kratzen die Erde mit Stöckchen auf“. Sie scheinen also „K1“ zu spielen und damit genau das zu tun, was eigentlich verboten wurde. Mit den „Kommentaren“ scheinen sie sich nun an der Unterhaltung beteiligen zu wollen. (13) Das Spiel scheint auch Florian und Jan wichtig zu sein, weil sie sogar das Risiko eingehen, bei der Missachtung der Regeln erappt zu werden. Im Anschluss könnten Mika und Levin ebenfalls mitmachen, sodass die Jungen sich gemeinsam zu Gunsten des Spiels über das Verbot hinwegsetzen. Weil Mika bisher aber das Verbot ernst genommen zu haben scheint, ist vorstellbar, dass er die anderen Jungen daran erinnert und sie davon abhält, die Erde weiter aufzukratzen.

Schließlich bleibt offen, was Levin tut und Mika unterhält sich weiterhin mit dem Beobachter. Dieser äußert nun seinen persönlichen Eindruck der Situation. Mit „aber“ leitet er den Einwand ein, dass die Jungen trotz bestehendem Verbot in diesem Moment die Erde aufkratzen. (14) Dieser Eindruck wird durch Mika bestätigt. Er begründet die Missachtung des Verbots mit der Anwesenheit des Beobachters, denn dann käme „der“ nicht zu ihnen. Damit meint Mika sicherlich den Hausmeister, welcher durch Mikas Wortwahl etwas salopp und abwertend betitelt wird. Mika scheint also davon auszugehen, dass der Beobachter das Verhalten der Jungen nicht bewerten oder gar bestrafen wird. Darüber hinaus sieht er scheinbar den Beobachter als Schutz vor dem Hausmeister an. Warum die Anwesenheit des Beobachters allerdings die des Hausmeisters ausschließen sollte, bleibt ungewiss. Es ist aber davon auszugehen, dass die Jungen nur Ausnahmsweise das Verbot ignorieren, weil der Beobachter nicht immer in der Nähe sein kann und sie sich dies nur aufgrund von dessen Nähe trauen.

(15) Mika wendet sich nun mit einer Bitte an den Beobachter. Mit „kannst du mal“ erkundigt er sich nach dessen bestehenden Möglichkeiten, „mal mit dem zu reden“. Wieder scheint der Hausmeister gemeint sein. In dem erhofften Gespräch soll es darum gehen, „warum der das verboten hat“. Mika bittet also nicht direkt um den Einsatz des Beobachters für die Aufhebung des Verbots, sondern möchte mit seiner Hilfe lediglich des Hausmeisters Beweggründe dafür erfahren. Vermutlich erhofft sich Mika aber auch darüber hinaus ein weiterführendes Gespräch, in welchem er bzw. der Beobachter den Hintergrund des „Aufkratzens“ erklären könnte. Damit bestehe evtl. die Chance, dass das Verbot vielleicht doch noch aufgehoben wird, sofern der Hausmeister die Beweggründe der Jungen nachvollziehen könnte. Mit „Uns hört der nicht zu“ rechtfertigt Mika seine Bitte. Vermutlich haben die Jungen es demnach bereits versucht, blieben aber erfolglos, da der Hausmeister die Kinder vermutlich nicht ernst nahm oder sich nicht auf Verhandlungen einließ. Der Beobachter hingegen könnte scheinbar aus Mikas Sicht aufgrund seines Erwachsenenstatus vom Hausmeister angehört werden und soll deshalb stellvertretend für die Jungen mit ihm sprechen. Dies zeigt noch einmal, dass das Spiel v. a. Mika sehr wichtig sein muss, weil er sogar einen Außenstehenden um Hilfe bittet. Darüber hinaus wird die Lesart bestätigt, dass dieser das Gespräch mit dem Beobachter in der Absicht nach Unterstützung suchte. Insgesamt scheinen die Jungen noch immer gedanklich am Spiel „K1“ festzuhalten.

Den vier Jungen gelingt es nicht, gemeinsam ein Spiel durchzuführen, da das von ihnen bevorzugte Spiel „K1“ bzw. eine dazu notwendige Handlung auf dem Schulhof verboten wurde. Darüber hinaus halten die Jungen so sehr an ihrer Idee fest, dass ihnen keine anderen Spiele einfallen bzw. sie für den Beginn anderer Spiele nicht ausreichend motiviert sind.

Zu der Frage, **wann es nicht zu einem gemeinsamen Spiel in der großen Pause kommt**, können anhand der beiden analysierten Szenen folgende Aussagen getroffen werden:

- Der gemeinsame Spielbeginn ist dann nicht möglich, wenn ein Kind bzw. mehrere Kinder keine Lust, kein Interesse bzw. keine ausreichende Motivation haben (Szenen 13, 14), eine negative Grundstimmung mitbringen (Szene 13) und / oder keine Spielidee haben (Szene 14). Das Spiel muss von allen Beteiligten freiwillig begonnen werden, niemand darf von anderen oder etwas anderem dazu gezwungen werden (vgl. Huizinga 1994, Kap. 2.1.1).

- Ein gemeinsames Spiel ist dann verhindert, wenn es bzw. einzelne essenzielle Spielhandlungen durch Autoritäten der Institution Schule verboten wurden (Szene 14). Das Spiel muss frei sein, es darf durch keine von außen auferlegten Verbote oder Bedingungen beeinflusst werden. Solche Handlungseinschränkungen dürfen nur vom Spiel selbst oder von den Teilnehmern eingebracht werden (vgl. ebd.).

6. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Die Frage, wie Grundschul Kinder in der großen Pause einen gemeinsamen Spielrahmen herstellen und aufrecht erhalten, wurde sowohl theoretisch, als auch empirisch behandelt. Bereits im letzten Kapitel haben sich aus den Analysen der Daten mehrere Einzelergebnisse zu den jeweiligen Leitfragen ergeben. Dabei handelt es sich um Aussagen, welche aus den einzelnen Szenen zu dem praktischen Vorgehen der Grundschüler bzgl. der Konstruktion und des Erhalts des Spielrahmens abzuleiten sind. Diese wurden bereits ausführlich dargelegt und in den Analysen selbst wurde schon auf ersichtliche Bezüge zur erläuterten Theorie aufmerksam gemacht.

Zu bedenken ist, dass die hier dargestellten Ergebnisse der Untersuchung keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit erheben. Diese empirische Arbeit bietet exemplarische, praktische Beispiele zum Spiel der Grundschüler und der dazugehörigen Rahmenkonstruktion im Pausenalltag. Damit liefert sie lediglich Einblicke in die Menge wahrscheinlich unzähliger weiterer Vorgehensweisen von Kindern beim gemeinsamen Spiel, welche sich möglicherweise bei weiteren Beobachtungen oder auch solchen anderer Spielgruppen, an anderen Schulen und / oder unter anderen Gegebenheiten des Schulhofs gezeigt hätten. Darüber hinaus ist auch die absolute Vollständigkeit der Protokolle, auf deren Basis die Aussagen zur Forschungsfrage getroffen wurden, aufgrund der Selektivität der teilnehmenden Beobachtung nicht gewährleistet. Es ist nicht möglich, im Feld wirklich alles wahrnehmen und völlig objektiv dokumentieren zu können. Trotzdem behaupte ich aufgrund meiner im Feld gesammelten Erfahrungen, dass das Material Teile dessen Wirklichkeit abbildet und ist dennoch glaubwürdig ist. In Kapitel 4 wurde bereits auf die Validität der methodischen Vorgehensweise aufmerksam gemacht.

Nun werden die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung im Feld abschließend noch einmal zusammenfassen skizziert und mit der Theorie verknüpft. Einige davon entsprechen tatsächlich in gewissem Maße der in Kapitel 2 dargelegten allgemeinen Theorie zum Spiel von Kindern und untermalen diese mit authentischen Beispielen zum tatsächlichen Vorgehen von Grundschulkindern beim Spielen in der großen Pause; andere ergänzen die Theorie vielmehr, da deren Inhalte so bisher im Rahmen dieser Arbeit nicht erwähnt wurden.

In der Anfangsphase des Spiels muss ein gemeinsamer Spielrahmen errichtet werden. Es wurde festgestellt, dass die Kinder dies in der großen Pause praktisch umsetzen, indem sie mit verschiedenen Maßnahmen ein

Spiel auswählen, es sich gegenseitig erklären und es vorbereiten. Beobachtete Vorgehensweisen bei der Spielauswahl, wie bspw. die demokratische Abstimmung, wurden theoretisch noch nicht betrachtet. Die Analyse der Szenen zeigte, dass eine Spielerklärung nur dann nötig ist, wenn ein Spiel oder ein Skript für einen oder mehrere Teilnehmer unbekannt ist. Dies bestätigt die in Kapitel 2.3.3 aus der Theorie von Oerter (1997) abgeleitete Vermutung, dass umso mehr Metakommunikation nötig ist, je offener und unbekannter das Skript ist bzw. je seltener das Spiel in dieser Form von den Teilnehmern gespielt wird. Was die Spielvorbereitung betrifft, konnten ebenfalls interessante Vorgehensweisen der Kinder entdeckt werden, welche in dieser Form noch nicht theoretisch abgehandelt wurden. Dazu gehören sicherlich die beobachteten vorbereitenden Maßnahmen des Abzählens, der Aufstellung der Spieler und der Bestimmung von Rollen. Des Weiteren ist der Beginn eines gemeinsamen Spiels in der Pause nicht selbstverständlich, sondern unterliegt Bedingungen: Spiele oder dazugehörige Verhaltensweisen dürfen auf dem Schulhof nicht verboten sein und jeder Teilnehmer muss bereit dazu sein, zu spielen. Hierbei spiegelt sich eines der Merkmale des Spiels wider: Spiel ist freies Handeln. Dies wurde in Kapitel 2.1.1 in Anlehnung an Huizinga (1994) erörtert.

Während das Spiel schließlich vonstattengeht, muss der Rahmen durch die Kinder aufrecht erhalten werden. Aus den analysierten Szenen wurden verschiedene praktische Möglichkeiten abgeleitet, welche zum Gelingen davon beisteuern. Dazu gehören die fortwährende Interaktion, bei der an jegliche Handlungen und Mitteilungen der Mitspieler angeknüpft wird, die Variation der Spielhandlungen durch die Spezifizierung von Regeln und die Integration anderer Spielideen in das laufende Spiel. Zu einem Ausbruch aus dem Spielrahmen kommt es laut der empirischen Untersuchung hingegen, wenn die Aufmerksamkeit der Spieler auf etwas anderes gelenkt wird. Ein Spieler kann bewusst und freiwillig ausbrechen, doch manchmal bleibt den Spielern aber auch keine andere Wahl, etwa bei einer Verletzung oder einer Störung durch andere Personen. Eine Rückfindung gelingt durch verbale oder nonverbale metakommunikative Mitteilungen und ggf. muss der Rahmen an Neues angepasst werden. Diese Ergebnisse zur Aufrechthaltung des Rahmens in der Spielpraxis der Grundschüler erinnern sehr an die skizzierten Überlegungen von Goffman (1973, 1977) zum Hauptkanal und ignorierten Kanal einer Interaktion (s. Kap. 2.2.2). Nur durch ausreichendes Engagement der Spieler können sie den zu ignorierenden Kanal, das Äußere des Rahmens, tatsächlich

ignorieren. Wie soeben berichtet, zeigen die Untersuchungsergebnisse u. a., wie dieses Engagement konkret aussehen kann.

Die Beendigung eines Spiels bedeutet das Verlassen des erschaffenen modularisierten Rahmens und damit die Rückkehr zum primären Rahmen. Die Unterschiede dieser Arten allgemeiner Rahmen wurden nach Goffman (1977) theoretisch beschrieben (s. Kap. 2.2.1) und werden in den beobachteten Szenen verdeutlicht. Aus welchen konkreten Gründen es allerdings zu einem Ende des Spiels kommen kann, blieb theoretisch unbehandelt. Die Untersuchung zeigte, dass es in der großen Pause entweder aus Pflicht (weil die Pause zu Ende ist) oder freiwillig zu diesem Wechsel der Realitätsebenen kommen kann. Im zweiten Fall können den Rahmen betreffende Unstimmigkeiten oder Streit Ursachen für den Austritt eines einzelnen Kindes oder gar aller Spieler sein. Wie sich die Kinder die Rückkehr vom Spielrahmen zum primären Rahmen signalisieren, wurde in der Fachliteratur (und damit auch in dem theoretischen Teil dieser Arbeit) ebenfalls weniger thematisiert. Aus den Szenen ergaben sich praktische Methoden, welche in der großen Pause dafür verwendet werden: Beendigung einzelner Spielhandlungen, unkonventioneller Bedeutungszuschreibungen und unüblichem Gebrauchs von Gegenständen, sowie Verlassen des Ortes oder Abwenden von der Gruppe.

Durch die Untersuchung wurde außerdem deutlich, dass in jeder Szene und damit in jeder Phase des Spiels Metakommunikation für die entdeckten Maßnahmen zum Zwecke der Realisierung bzw. des Rahmenbaus und -erhalts verwendet wird. Egal ob am Anfang, im Verlauf oder am Ende, beim Spielen wird von den Teilnehmern immer wieder handelnd oder sprachlich auf die Tatsache verwiesen, dass gespielt wird bzw. ein Spielrahmen existiert oder existieren soll. Batesons (2007) erläuterte Theorie der Metakommunikation und deren Erweiterungen durch Andresen (2002) und Oerter (1997) (s. Kap. 2.3) ist in allen analysierten Spielbeobachtungen praktisch wiederzufinden. Anzumerken ist allerdings, dass in der Theorie zwar zwischen Metakommunikation über das Spiel und Kommunikation im Spiel unterschieden wird (vgl. Andresen 2002; Oerter 1997, Kap. 2.2.3), beides aber praktisch - zumindest für mich - anhand der Szenen nicht immer klar voneinander zu unterscheiden ist (s. dazu bspw. Szene 4). Es ist schwierig, festzulegen, wo Kommunikation aufhört und Metakommunikation anfängt. Auch Kommunikation im Spiel ist schließlich meiner Meinung nach in gewisser Art und Weise metakommunikativ, denn wenn ein Kind im Spielrahmen kommuniziert oder

handelt, macht es doch damit gleichzeitig indirekt deutlich, dass es die Existenz des Rahmens (unbewusst) anerkennt.

Darüber hinaus soll vor dem Hintergrund der empirischen Forschung an dieser Stelle noch eine Vermutung, welche in Kapitel 2.1.2 dargelegt wurde, kommentiert werden. Auf der Grundlage von Oerter (1997) wurde angenommen, dass Grundschüler in den großen Pausen v. a. höhere Formen des Spielspiels, also Rollen- und Regelspiele spielen. Dies kann anhand des im Feld erhobenen Materials bestätigt werden: Von insgesamt 41 protokollierten Spielszenen, können zwölf eindeutig als Regelspiel und weitere zwölf eindeutig als Rollenspiel identifiziert werden. Nur bei drei der beobachteten Spiele handelt es sich um reine Symbolspiele, dementsprechend um solche, bei denen ausschließlich materielle Gegenstände, keine Personen, Orte oder Zeiten umgewandelt werden. Bei den restlichen Protokollen ist die Spielart nicht eindeutig zu erkennen oder in die beschriebenen Kategorien der Spielarten (s. Kap. 2.1.2) einzuordnen. Die Tendenz zu Regel- und Rollenspielen wird auch bei den letztendlich für die Analyse ausgewählten Szenen ersichtlich. Welche Spielarten Grundschüler in der Pause bevorzugt spielen, wurde hier allerdings nur nebensächlich betrachtet. Deshalb würde sich eine weitere Forschung mit diesem Fokus anbieten, um aussagekräftigere Ergebnisse zu der Vermutung finden zu können.

Insgesamt ist zwar keine abschließende Klärung der Fragestellung möglich, es können aber Hinweise dazu gegeben werden, welche sich aus der Forschung im Feld ergeben. So leisten die beobachteten Szenen, ihre Analysen und die daraus abgeleiteten Annahmen etwas nicht Unbedeutendes: Die doch sehr abstrakte Theorie rund um den Spielrahmen wird durch authentische Beispiele aus dem Pausenalltag von Grundschulkindern greifbarer gemacht. Die Realisierung bzw. Existenz des imaginären und normalerweise nicht bewusst wahrgenommenen Spielrahmens wird in den Protokollen dokumentiert und schließlich in den Analysen offenbart.

Ich persönlich kann darüber hinaus durch die Beschäftigung mit dem Thema Spiel und der Anfertigung einer empirischen Untersuchung folgendes für mein zukünftiges Lehrerdasein mitnehmen: Zunächst ist mir - und hoffentlich auch dem Leser dieser Arbeit - bewusst geworden, dass die gemeinsame Spieltätigkeit von Kindern, mitunter auch in den Schulpausen, nicht unterschätzt werden darf. Einer solch anspruchsvollen und gleichzeitig erholenden und Spaß bringenden Tätigkeit sollte im Grundschul- und Pausenalltag genügend Raum zur Entfaltung gegeben werden. Des Weiteren kann ich

durch die im Laufe des Forschungsprozesses angewendeten Methoden und die dadurch gesammelten Erfahrungen in Bezug auf die spätere professionelle Praxis nur profitieren: Die Untersuchung bot mir Gelegenheit, Beobachtungs- und Analysekompetenzen zu erwerben, welche im Schul- und Unterrichtsalltag (bspw. im Bereich der Diagnostik) erforderlich sind. Durch die Anwendung der Methoden habe ich gelernt, meine Wahrnehmung zu fokussieren, voreilige Kategorisierungen von beobachteten Verhaltensweisen zu vermeiden und diese stattdessen aus der Perspektive der beteiligten Kinder zu rekonstruieren.

Ein sich aus dieser Arbeit ergebender Anknüpfungspunkt für weitere Forschungsarbeiten hängt mit einer in Kapitel 2.3.3 angestellten Vermutung zusammen. Auf Grundlage der Theorie wurde gefolgert, dass in Regelspielen von den Teilnehmern insgesamt weniger Metakommunikation eingesetzt werden muss, als bei Rollenspielen, um den Spielrahmen zu definieren und zu kommunizieren. Dazu können anhand der hier vorgestellten empirischen Forschung keine Aussagen getroffen werden, da dies nicht dem Fokus der Arbeit entspricht. Interessant für weitere Untersuchungen wäre aber ein Vergleich der metakommunikativen Anteile in den besagten Spielformen. Des Weiteren gibt es zwar Ausarbeitungen zu metakommunikativen Methoden im Rollenspiel, nicht aber im Regelspiel. Eine Kategorisierung dieser Optionen im Regelspiel wäre deshalb ebenfalls im Rahmen einer Forschung erstrebenswert.

Abschließend soll noch auf ein interessantes, das Spiel betreffendes Phänomen aufmerksam gemacht werden, welches mir während meiner teilnehmenden Beobachtung begegnete und ebenfalls als Gegenstand weiterer Untersuchungen erforscht werden könnte: Die verschiedenen Perspektiven von Erwachsenen und Kindern auf das Spiel bzw. auf die Existenz und den Inhalt eines Spielrahmens. Diese können sich in erheblichem Maße unterscheiden, was mitunter an zwei beobachteten und dokumentierten Szenen deutlich wird. Jene sollen dem Leser deshalb nicht vorenthalten bleiben.³⁹ Die Szene *Balancieren* dokumentiert, wie drei Mädchen auf einem Baumstamm balancieren. Dabei führen sie gleiche, z. T. sogar komplementäre Handlungen aus, ohne dass sie dabei sprechen. Zum Schluss „verbeugen“ sie sich. Während der Beobachtung war aus meiner Sicht, also stellvertretend der einer erwachsenen Person, relativ eindeutig, dass die Mädchen gerade spielten. Ausschlaggebend für diese Annahme war v. a., dass eine „Verbeugung“ auf ein imaginäres Publikum hinweist, weshalb ich von einem Symbol- oder

³⁹ Die dazugehörigen vollständigen Protokolle sind unter den Titeln „*Balancieren*“ und „*Lager bauen*“ im Anhang (S. XVII und XVIII) zu finden.

Rollenspiel ausging. Die Mädchen erklärten mir allerdings, dass sie nicht spielen, sondern „balancieren“ würden. Es zeigt sich also: Was die spielenden Kinder selbst und was Erwachsene oder andere Beobachter als Spiel auslegen, stimmt nicht immer überein. Spannend ist auch die Szene *Lager bauen*, welche das Spiel von fünf Jungen im Gebüsch festhält. Vier von ihnen bezeichnen sich dabei als „Ninjas“, einer als „Transformer“⁴⁰. Darüber hinaus verkauft einer von ihnen imaginäre, aber sogenannte „frische Ware“, während die anderen ein „Lager bauen“, indem sie aus Blättern, Ästen usw. längliche Haufen auf dem Boden zusammenschieben. Auf meine Nachfrage hin verneint schließlich einer der Jungen, dass sie Ninjas seien und ein Lager bauen, was zuvor allerdings aus ihren eigenen Aussagen hervor ging. Er erklärt stattdessen, dass sie „Filme nachspielen“ und einer „Holz verkaufen“ würde. Aus der Perspektive eines Erwachsenen - zumindest aus der meinen - ergaben sich immer wieder Irritationen und Brüche während des Spielverlaufs. Was die Jungen taten, erschien mir als nicht zusammenpassend und ihre Auslegung der Spielhandlungen stimmte nicht mit der meinen überein. Die Jungen allerdings schienen die von mir empfundenen Brüche gar nicht wahrzunehmen, sondern gingen fortlaufend aufeinander ein und spielten weiter. Hieran wird deutlich, dass Kinder Vorstellungen vom Inhalt des Spielrahmens zu haben scheinen, welche für andere wiederum nicht unbedingt schlüssig und in den Handlungen der Kinder nicht wirklich ersichtlich sind. Was Erwachsene oder andere Zuschauer irritieren mag, kann für die Kinder ganz selbstverständlich sein und im Spielverlauf von den Mitspielern sofort hingenommen werden. Eine sich daraus ergebende Forschungsfrage wäre deshalb, wie Erwachsene und wie Kinder das Spiel definieren und wo sich Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in ihren Sichtweisen ergeben.

Insgesamt wird das Spiel von Kindern vermutlich nie vollständig von Erwachsenen durchdrungen werden können. Es gibt einfach keine allgemeine Formel für das Spiel und dessen generellen Ablauf, weshalb dieser Themenkomplex der Wissenschaft möglicherweise immer wieder neue Rätsel aufgeben wird. Letztendlich ist und bleibt das Spiel von Kindern - darunter auch das von Grundschulern in der großen Pause - durchaus anspruchsvoll, faszinierend und voller Geheimnisse.

⁴⁰ Bei „Transformers“ handelt es sich um Roboter, welche sich in Autos o. Ä. verwandeln können. Sie sind Actionhelden aus Film und Fernsehen und im Handel als Spielzeugfiguren erhältlich.

7. Literaturverzeichnis

- Andresen, H. (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Bateson, G. (2007). Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 193–207). Köln: Böhlau.
- Bergmann, J.R. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Auszeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß & H. Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (S. 299–320). Göttingen: Otto Schwarz und Co.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 27–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UTB.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (16. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Garvey, C. & Berndt, R. (1975). *The Organization of Pretend Play*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, August 1975.
- Giffin, H. (1984). The Coordination of Meaning in the Creation of a Shared Make-believe Reality. In I. Bretherton (Hrsg.), *Symbolic play. The development of social understanding* (S. 73–100). Orlando, Fla.: Academic Press.
- Goffman, E. (1973). *Interaktion. Spaß am Spiel, Rollendistanz*. München: R. Piper.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1981). A Reply to Denzin and Keller. In *Contemporary Sociology*, 10, (S. 60–68).
- Halfmann, B. & Geib, O. (1999). Spielräume in der Schule. In H. Petillon & R. Valtin (Hrsg.), *Spielen in der Grundschule. Grundlagen - Anregungen - Beispiele* (S. 283–290). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Howes, C. & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. In *Developmental Psychology* (S. 961–974).
- Huizinga, J. (1994). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (Bibliogr. erg. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6., durchges. Aufl.). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Leontjew, A. (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Meseth, W. (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Orientierungen. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 63–80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Oerter, R. (1997). *Psychologie des Spiels* (2., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Petillon, H. (1999). Spielen in der Grundschule. Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung. In H. Petillon & R. Valtin (Hrsg.), *Spielen in der Grundschule. Grundlagen - Anregungen - Beispiele* (S. 14–42). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation. Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

- Srubar, I. (1994). Lob der Angst vorm Fliegen. Zur Autogenese sozialer Ordnungen. In W. M. Sprondel & T. Luckmann (Hrsg.), *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Für Thomas Luckmann* (S. 95–120). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willems, H. (1997). *Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans : Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

8. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und die Stellen, welche anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe. Gleiches gilt auch für Skizzen sowie bildliche und sonstige Darstellungen. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Anhang

Elterninformation	II
Beobachtungsprotokoll „Babies“ & „Mensch, Hund, Pferd, Fohlen“.....	III
Beobachtungsprotokoll „Eins, zwei, drei“	IV
Beobachtungsprotokoll „Welche Fahne weht heute?“	V
Beobachtungsprotokoll „Goldener Drache und Krieger“.....	VII
Beobachtungsprotokoll <i>Springen und Laufen</i>	IX
Beobachtungsprotokoll „Hexen“.....	X
Beobachtungsprotokoll „Tierfangen“	XII
Beobachtungsprotokoll „Prinzessin und Beschützer“	XIII
Beobachtungsprotokoll „Hase“.....	XIV
Beobachtungsprotokoll „Zombies“	XV
Beobachtungsprotokoll <i>Spielanfrage</i>	XVI
Beobachtungsprotokoll „K1“.....	XVI
Beobachtungsprotokoll „Balancieren“	XVII
Beobachtungsprotokoll „Lager bauen“	XVIII

Elterninformation

U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T

Elterninformation:

Wissenschaftliche Beobachtungen auf dem Schulhof

Liebe Eltern,

ich bin Studentin des Grundschullehramts im 6. Semester an der Universität Kassel. Demnächst werde ich meine wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des ersten Staatsexamens („Examensarbeit“) zum Thema „Spiel von Grundschulkindern“ anfertigen.

Aus diesem Anlass möchte ich Sie darüber informieren, dass ich ab sofort bis zu den Sommerferien etwa 2 Mal wöchentlich auf dem Schulhof der Grundschule [REDACTED] **Beobachtungen zum Spiel bzw. Spielverhalten der Schüler/-innen** machen, protokollieren und anschließend auswerten werde.

Mein Vorhaben wurde selbstverständlich mit der Schulleitung abgesprochen und genehmigt. Betreut wird meine Arbeit von Herrn Torsten Eckermann, Fachgebiet Grundschulpädagogik aus dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel.

Ich weise Sie darauf hin, dass meine Beobachtungen ausschließlich einem wissenschaftlichen Zweck dienen und lediglich für die besagte Arbeit genutzt werden. Des Weiteren werde ich die beobachteten Kinder in meiner Arbeit nicht namentlich erwähnen und auch kein Foto- oder Videomaterial anfertigen.

Mit freundlichen Grüßen,

Fabienne Luisa Bachmann

Kassel, 19.05.14

Beobachtungsprotokoll „Babies“ & „Mensch, Hund, Pferd, Fohlen“

Datum:	Dienstag, 22.07.14
Uhrzeit:	11:20 – 11:35 Uhr
Dauer:	etwa 15 Minuten
Ort:	wechselnd: Treppenabsatz von Schulgebäude 2; hinter Toilettengebäude; Gebüsch hinter Kletterpfad
Anzahl der Kinder:	4
- davon Jungen:	0
- davon Mädchen:	4

ⁱBeim Gang über den Schulhof treffe ich auf Mia, Patricia, Antonia und Natalie, welche am Treppenabsatz des linken Schulgebäudes stehen. Mia und Patricia stehen vor dem Absatz, Natalie und Antonia darauf. **„Wollen wir Baby spielen?“, fragt Mia und wendet sich dann an Patricia: „Wir sind zwei Freundinnen und das sind unsere Babys.“** Daraufhin brabbelt Natalie mit hoher Stimme vor sich hin. Mia stellt sich rückwärts vor Natalie und umfasst deren Beine. Natalie umschlingt Mias Oberkörper mit ihren Armen, sodass Mia sie auf dem Rücken tragen kann (Huckepack). **„Tschüss, bis morgen!“, ruft Mia und geht mit Natalie auf dem Rücken zu einer Bank, die einige Meter entfernt steht. Darauf setzen sich die beiden. Nun nimmt Patricia Antonia huckepack und geht mit ihr den anderen beiden hinterher. Natalie streckt ihnen währenddessen die Arme entgegen, zappelt und gibt erneut mit hoher Stimme kleinkindähnliche Laute von sich: „Jojo, juju!“** Ich folge den Mädchen zur Bank. **„Ich bin dein Hund, ok?“, fragt Natalie nun Mia. „Ok“, stimmt Mia zu. „Oder dein Pferd“, fügt Natalie hinzu. „Nee, dann kann ich dich nicht mehr tragen“, widerspricht Mia und sagt zu Patricia, welche noch immer Antonia auf dem Rücken trägt: „Ich bin dein Fohlen.“** Außerdem fügt sie für die anderen auf Patricia deutend hinzu: **„Das ist meine Mama.“** Die Mädchen gehen nun über den Schulhof, bis zu den Baumstämmen hinter dem Toilettengebäude. **Antonia wird noch immer von Patricia auf dem Rücken getragen und nun bei den Baumstämmen abgesetzt. Mia wiehert. Sophie, ein anderes Mädchen, kommt mit einer Waffel in der Hand vorbei. Etwa zwei Minuten lang unterhalten sie sich über den heutigen Waffelverkauf und lassen sich von ihr etwas abgeben.** Ich stehe neben ihnen und werde in das Gespräch eingebunden. Dann erklären mir die Mädchen unaufgefordert, was sie spielen: Antonia sei ein Mensch, Patricia ein Pferd, Mia deren Fohlen und Natalie sei ein Hund. [...] **Nachdem die Waffel aufgegessen und Sophie gegangen ist, ruft Mia: „Kommt, wir gehen jetzt schlafen!“ Sie läuft über den Schulhof zu den Büschen am Rande. Auch**

ⁱ Für alle Beobachtungsprotokolle gilt: Die Ausschnitte, die im Hauptteil der Arbeit analysiert werden, sind fett gedruckt; sämtliche Namen wurden anonymisiert, aber beibehalten, d.h. wird ein bereits verwendeter Name nochmals in einem anderen Protokoll genutzt, ist die gleiche Person beteiligt; eckige Klammern stehen für kurze Pausen während der laufenden Beobachtung, etwa weil Notizen festgehalten wurden; Titel, welche in Anführungszeichen geschrieben werden, sind nach Aussagen der beteiligten Kinder benannt.

Natalie läuft umher. Patricia nimmt Antonia wieder huckepack und geht langsam mit ihr über den Schulhof. Mia und Natalie kommen zurück und laufen auf die beiden zu. Mia fragt Patricia: „Darf ich dahin?“ Dabei zeigt sie auf das Gebüsch. Patricia nickt. Gemeinsam gehen die Mädchen nun dorthin und ich folge ihnen. „Ich schlafe da, auf dem Baum“, sagt Natalie und geht auf einen Baum zu. „Nein, da schlafe ich!“, erwidert Antonia und klettert hinauf. Natalie geht um die Bäume herum und schaut sich um. Patricia ist derweil auf einen benachbarten Baum gestiegen. Mia hat sich auf den Kletterpfad gesetzt, welcher etwa drei Meter entfernt ist und sieht dort umher. Natalie läuft nun über den Schulhof. „Mein Stall ist ungemütlich, deswegen muss ich im Haus schlafen“, sagt Patricia, während sie von ihrem Baum klettert. Sie geht auf den Baum zu, auf dem Antonia sitzt. Auf dem Boden stehend legt sie ihre Arme um den schmalen Baumstamm und lehnt sich an diesen. Etwa drei Minuten lang bleiben Antonia und Patricia dort, während Mia beim Kletterpfad sitzt und Natalie weiter weg umher läuft. Dann klingelt es. Mia läuft nun zu Patricia und ruft: „Mama!“ Auch Natalie kehrt zu den anderen Mädchen zurück. Ich frage sie: „Ihr wart ja jetzt nicht mehr beieinander, aber habt ihr trotzdem noch weiter gespielt? Wart ihr noch die Tiere und der Mensch?“ „Ja“, antwortet Mia, „ich habe nur geschlafen.“

Beobachtungsprotokoll „Eins, zwei, drei“

Datum:	Freitag, 04.07.14
Uhrzeit:	11:20 – 11:30 Uhr
Dauer:	etwa 10 Minuten
Ort:	Bäume vor dem Kletterpfad
Anzahl der Kinder:	6
- davon Jungen:	0
- davon Mädchen:	6

Am Kletterpfad stehen Luisa, Amelie, Emma, Chantal, Susanne und Kira beisammen und reden miteinander. Ich stelle mich etwa einen Meter daneben. **„Und wie geht das?“, fragt ein Mädchen. „Einer zählt bis zwanzig und die anderen verstecken sich. Dann guckt man so...“, erklärt Luisa und geht zu einem der Bäume und schaut dahinter. Sie fährt fort: „Dann sagst du: ‘Eins, zwei, drei, wieder frei.’ Und wer zuerst ab war, der muss.“ Die Mädchen gehen ein wenig auseinander. „Warte!“, sagt Amelie und die anderen Mädchen halten inne, bis diese hinzufügt: „Ok, jetzt.“ Nun hält sich Emma mit beiden Händen die Augen zu und zählt laut und langsam bis zwanzig. Währenddessen laufen die anderen Mädchen umher. Einige bleiben hinter den großen Baumstämmen stehen.** Als Emma bei zwanzig angekommen ist, öffnet sie die Augen und schaut umher. Dann sagt sie sehr schnell hintereinander: „Eins, zwei, drei, Luisa ab! Eins, zwei, drei, Chantal ab! Eins, zwei, drei, Amelie ab!“ Nach jedem Satz schlägt sie mit der flachen Hand auf einen Holzpfehl des Kletterpfads. Luisa und Chantal stellen sich neben Emma. Amelie kommt auf diese zu, zeigt mit dem Finger auf ein Element des Kletterpfads und sagt zu Emma: „Du musst da drauf hauen!“ „Ok“, erwidert Emma daraufhin, „noch mal!“ [...] „Wer war zuerst ab?“, wird Emma gefragt.

Diese antwortet: „Luisa.“ Luisa nimmt nun Emmas Platz ein, legt die Hände vor die Augen und beginnt zu zählen. Die anderen Mädchen verstecken sich erneut hinter den Bäumen. „Ich komme, versteckt oder nie!“, ruft Luisa nun laut, bevor sie die Hände von ihren Augen nimmt und sich umsieht. „Eins, zwei, drei“, ruft sie wie Emma zuvor mehrmals schnell hintereinander und nennt dazu die Namen der Mädchen, welche „ab“ sind. Dabei klopft sie auf den Holzpfahl. Die genannten Mädchen - alle bis auf Kira - stellen sich zu Luisa. Eines von ihnen ruft: „Kira, rette uns!“ Luisa geht etwa zwei Meter von dem Pfahl weg, lehnt sich nach vorn und schaut zu den Bäumen. Dann kommt Kira hinter einem Baum hervor und läuft auf den Pfahl zu. Schnell dreht sich Luisa wieder zum Pfahl, klopft darauf und ruft: „Eins, zwei, drei, Kira ab!“ „Nein, es war Spielstop!“, ruft Amelie, welche mittlerweile auf dem Kletterpfad sitzt und einen Fuß hoch gestellt hat. Die anderen Mädchen versammeln sich um sie herum und betrachten ihren Fuß. Sie hat eine leicht blutende Wunde. Gemeinsam gehen die Mädchen zum Schulgebäude.

Beobachtungsprotokoll „Welche Fahne weht heute?“

Datum:	Donnerstag, 12.06.14
Uhrzeit:	9:30 – 9:45 Uhr
Dauer:	etwa 15 Minuten
Ort:	neben Korbschaukel
Anzahl der Kinder:	4 – 7
- davon Jungen:	4 – 7
- davon Mädchen:	0

Als die Pause beginnt, laufen Kai, Julian, Maik und Nils zur Korbschaukel am Rande des Schulgeländes. Dort bleiben sie in einem Kreis stehen und reden miteinander. Ich gehe auf sie zu und stelle mich vor die Bank, welche neben ihnen steht. **„Wer ist für ‘Welche Fahne weht heute?’“, fragt Kai in die Runde. Die anderen Jungen heben alle ihre Hand. Daraufhin platzieren die Jungen jeweils einen Fuß in der Mitte des Kreises. Kai geht in die Hocke und beginnt, reihum auf einen der Schuhe zu tippen und dabei einen Reim aufzusagen: „... du dumme Kuh.“ Als der Reim zu Ende ist, zeigt Kais Finger auf seinen eigenen Schuh. Der Kreis wird nun aufgelöst: Kai geht einige Meter weg von den anderen, neben die Netzschaukel. Von mir aus gesehen steht er rechts. Julian, Maik und Nils stehen ihm gegenüber, allerdings mehrere Meter entfernt. Kai ruft „Blau!“, woraufhin die anderen schnell auf Kais Seite zulaufen. Währenddessen versperrt Kai ihnen lächelnd den Weg, indem er seine Arme weit ausstreckt und stehen bleibt. Er berührt Julian am Arm. Anschließend gehen Kai und Julian gemeinsam auf die linke Seite. „Wir überlegen noch!“, rufen sie den anderen von dort aus zu und fügen dann hinzu: „Lila!“ Maik und Nils rennen zur linken Seite. Julian läuft auf Maik zu. Dieser ändert die Richtung und weicht aus. Julian rennt mit ausgestrecktem Arm hinter ihm her. Dann kommt Maik an der linken Seite an. Wieder bilden alle Jungen nun einen Kreis, stellen ihre Füße in dessen Mitte und einer von ihnen tippt reihum auf ihre Schuhe. Danach gehen die Jungen gemeinsam fort. Sie bleiben in der Mitte des Schulhofs, auf dem asphaltierten Platz vor dem Basketballkorb**

stehen. Auf dem Boden ist der Umriss eines Rechtecks mit einer Fläche von etwa 10x5 Metern aufgemalt. Ich folge ihnen und bleibe an der Mitte einer Rechteckseite stehen. An der anliegenden rechten Außenlinie steht Nils; Kai, Julian und Maik stehen an der linken. „Lila!“, ruft Nils. Kai, Julian und Maik laufen los, auf die gegenüberliegende rechte Linie zu. Nils läuft den Jungen entgegen und streckt seine Arme in deren Richtung aus. Sie laufen an Nils vorbei, ohne von ihm berührt zu werden. Daraufhin geht Nils zur linken Linie und ruft etwas, das ich akustisch nicht verstehen kann. „Was?“, ruft Kai fragend zurück. „Braun!“, entgegnet Nils lauter und läuft los. Die übrigen Jungen rennen auf dessen Seite zu und weichen ihm dabei aus. Nils berührt Kai an der Schulter. Zusammen gehen die beiden zur rechten Linie. Max, ein anderer Junge, kommt auf sie zu und stellt sich zu ihnen. „Max ist noch bei uns!“, rufen Kai und Maik zur anderen Seite des Feldes. Anschließend stellen sie sich eng beieinander und flüstern. Dann rücken sie wieder auseinander und Max ruft: „Schwarz!“ Alle Jungen laufen zur jeweils entgegengesetzten Seite, wobei Kai, Maik und Max mit ausgestreckten Armen auf Julian und Nils zulaufen. Julian weicht aus und kommt allein auf der rechten Seite an. Nils wird währenddessen von Maik berührt und geht mit diesem sowie Kai und Max zur linken Seite. „Ach du Scheiße...!“, sagt Julian als er die anderen ansieht und hält sich die Hand vor den Mund. Dann ruft er: „Welche Fahne weht heute?“ „Gelb!“, antworten die anderen rufend und alle laufen los. [...] „Du musst“, sagt Julian zu Kai. „Ey, das giltet nicht!“, entgegnet Kai. Daraufhin nähern sich die anderen Jungen. Felix kommt auf die Gruppe zu: „Ey, was spielt ihr?“ Sie sprechen miteinander. „Kai macht eh nicht mehr mit“, höre ich einen von ihnen sagen. Kai kehrt daraufhin den anderen den Rücken zu und geht weg. „Ich mach. Kommt mal her!“, sagt Julian zu den anderen. Er, Maik, Max, Nils und Felix bilden einen Kreis mit jeweils einem Fuß in der Mitte. „Wer darf abzählen?“, fragt Nils. Felix sagt: „Wenn ihr zwei euch streitet, dann darf ich eben!“ Felix geht in die Hocke, während zwei weitere Jungen, Bastian und John, ihre Füße wortlos neben den anderen platzieren. „Wer hat den schönsten Schuh? Den schönsten Schuh hast du!“, sagt Felix auf und tippt dabei die Schuhe nacheinander im Uhrzeigersinn an. Danach schiebt er mit der Hand einen der Jungen ein Stück zurück und beginnt von Neuem. Dies tut er mehrere Male, bis nur noch zwei Jungen übrig sind und sein Finger am Ende des Reims auf einen Schuh zeigt. [...] Max stellt sich allein nach rechts auf die Linie. Nachdem er „Weiß!“ gerufen hat, läuft er den anderen, welche nun auf seine Seite zugerannt kommen, hinterher. „Über die Linie!“, ruft er und deutet mit dem Finger auf John, welcher außerhalb des Rechtecks läuft. [...] „Lila!“, ruft Julian, **der nun allein rechts auf der Linie steht. Die anderen stehen ihm gegenüber am anderen Rand des Feldes. „Noch mal, das hört keiner!“, ruft Maik zurück. Julian läuft bereits auf ihn zu und tippt ihn an. „Das gilt nicht!“, sagt Maik daraufhin. „Nein, ich hatte dich!“, antwortet Julian. „Das ist doof mit dem!“, sagt Maik daraufhin in die Runde und geht weg. „Halbes Huhn!“, ruft Julian ihm noch hinterher. Die anderen lachen. [...]** Felix steht auf der von mir linken Seite des Rechtecks und ruft: „Türkis, Schwarz und Pink!“ „Nein, nur eine!“, rufen ihm die anderen Jungen von der gegenüberliegenden Seite aus zu. „Pink!“, ruft Felix daraufhin. Nun gehen alle Jungen langsam auf die jeweils andere Seite. Wenn sie an Felix vorbei kommen, halten sie ihre Hände lächelnd hoch und Felix schlägt ein. So kommt Felix

rechts an, die anderen links. „Orange!“, ruft Felix nun. Nun werden die Seiten wieder laufend getauscht, wobei Felix einen Jungen verfolgt. Als dieser - wie die anderen - die rechte Seite erreicht, stoppt Felix und geht allein zur gegenüberliegenden Seite. „Weiter!“, wird Felix aufgefordert. „Weiß!“, ruft dieser dann. Julian hebt lächelnd seinen Fuß an und deutet auf seine weiße Schuhsohle. Dann lehnt er sich ein wenig zurück und spaziert lächelnd zur anderen Seite, während die übrigen Jungen dorthin rennen. Felix und Nils bleiben in der Mitte des Feldes stehen. „Du warst über der Linie!“, sagt Felix zu Nils. Julian stellt sich neben die beiden. „Scheißegal“, kommentiert er und schiebt Felix auf die rechte Seite. Als Felix dort angekommen ist, geht Julian zu den anderen Jungen, die bereits auf der linken Linie stehen. Felix hält seine Hand an sein Kinn und wartet einen kurzen Moment, bis er ruft: „Blau!“ Er läuft auf die anderen Jungen zu, welche ihm entgegen kommen. John weicht Felix aus und läuft vor ihm weg, bis Felix zu ihm sagt: „Du hast doch blau!“ [...] Zum wiederholten Male steht Felix allein auf einer Seite des Feldes und die anderen Jungen befinden sich gemeinsam auf der gegenüberliegenden Linie. „Weiß!“, ruft Felix. „Hattest du schon“, entgegnet ein Junge von gegenüber. „Grün!“, verbessert Felix daraufhin. Bastian und Julian spazieren breitbeinig und grinsend auf die andere Seite und strecken dabei ihre abgespreizten Zeige- und Mittelfinger in die Höhe. Alle anderen Jungen laufen auf Felix' Seite zu. Dabei wird Nils von diesem berührt. Nils zeigt lächelnd auf einen kleinen grünen Aufdruck auf seinem T-Shirt. Felix lächelt nun auch und legt seinen Kopf in den Nacken. [...]

Beobachtungsprotokoll „Goldener Drache und Krieger“

Datum:	Donnerstag, 10.07.14
Uhrzeit:	9:30 – 9:45 Uhr
Dauer:	etwa 15 Minuten
Ort:	wechselnd: Kletterpfad; bei Rutsche
Anzahl der Kinder:	3
- davon Jungen:	3
- davon Mädchen:	0

Ich stelle mich neben den Kletterpfad, auf welchem Tom, Jonas und Pascal klettern. „**Goldener Drache!**“, ruft Tom, **springt dabei von einem Element des Pfades herunter und gibt donnerähnliche Geräusche von sich. Er besteigt das nächste Element, stellt sich breitbeinig darauf, sieht nach unten und streckt die Zeigefinger in Richtung Boden. So verharrt er kurz und ruft dann: „Eis, Feuer, Blitz, boom, brrrrr, goldener Drache!“** Er springt vom Kletterpfad herunter, bleibt daneben stehen, streckt die Arme nach rechts und links aus und hebt diese auf und ab (Flattern). Jonas und Pascal haben nun auch den Pfad überquert. Jonas legt von hinten seine Arme um Toms Hals und sagt zu ihm: „**Flieg' mich irgendwo hin!**“ Daraufhin laufen die beiden Jungen in dieser Position hintereinander um die Bäume in der Nähe des Pfades. Pascal folgt ihnen, ich ebenso. Nun nähert sich Hannes den Jungen. Er streckt den rechten Arm in deren Richtung, wobei er die Hand vorübergehend zur Faust ballt und dann lediglich

Daumen und Zeigefinger abspreizt (Pistole). Dabei macht er schussähnliche Geräusche. Jonas löst sich von Tom und erwidert Hannes' Handlungen, indem er ebenfalls die Hand zur Pistole formt und auf diesen zielt. Tom wedelt nun wieder mit den Armen auf und ab und läuft auf Hannes zu. Hannes läuft weg. Als Tom Hannes eingeholt hat, tritt dieser nach ihm und läuft weiter. Jonas schließt sich an und läuft Hannes zusammen mit Tom nach. Die Jungen verschwinden zwischen Haupteingang und Toilettengebäude. Ich gehe ihnen hinterher. [...] Vor dem Klettergerüst mache ich Halt. Dort stehen Jonas und Pascal nebeneinander, gegenüber von Hannes auf dem Schotterplatz. Sie holen mit den Füßen aus und treten in die Menge der Steinchen, welche dadurch vereinzelt in Hannes' Richtung fliegen. Dieser schießt ebenfalls Steine zurück zu den anderen beiden Jungen. Dann geht Jonas auf Hannes zu, hält ihn fest umschlungen und sagt: „Selber Schuld!“ Hannes löst sich aus Jonas' Griff. Tom geht währenddessen über den Schulhof. Als Jonas nun Tom hinterherläuft und Hannes weg geht, kommt Pascal zu mir und fragt, was ich aufschreiben würde. Ich erkläre ihm, dass ich mir anschauere, was sie spielen und mir notiere, was sie tun oder sagen. Ich äußere meine Vermutung: „Dein Kumpel ist ein Drache, oder?“ „Welcher?“, fragt Pascal nach. „Der mit der Regenjacke“, erkläre ich und deute auf Tom. „Ja“, bestätigt Pascal. „Und seid ihr auch Drachen?“, frage ich weiter. „Nein, wir sind Krieger“, erwidert Pascal. Während der Unterhaltung gehen wir nebeneinander über den Schulhof, Tom und Jonas nach. Diese befinden sich mittlerweile beim Kletterpfad und laufen umher. Pascal läuft auf die beiden zu. Gemeinsam mit Jonas hält er Tom an dessen Armen fest. Tom legt die Stirn in Falten, reißt den Mund weit auf und faucht Pascal an. „Feuer“, ruft er dann und löst sich aus dem Griff der beiden Jungen, indem er sich um die eigene Achse dreht. **Pascal und Jonas gehen auf das Netzelement des Kletterpfades zu. Jonas ruft zu Tom: „Das hier ist dein Nest, da liegen deine ganzen Eier drin. Du hättest gesehen, wie ich die zerstört habe.“ Dabei formt er seine rechte Hand zur Pistole, zielt auf das Netz und macht Schießgeräusche. Mit weit geöffnetem Mund läuft nun Tom auf Jonas zu.** [...] Pascal und Jonas sind weggelaufen. Tom geht allein am Kletterpfad entlang, bleibt dann stehen, hält sich an den Absperrseilen des Pfades fest und lässt sich dagegen und wieder zurück fallen. Dann lässt er los, wirbelt herum und schlägt um sich in die Luft. Dabei gibt er donnernde und rauschende Laute von sich: „Schschsch, bumm, bumm, schschüü!“ Nun kommen Jonas und Pascal zurück und rennen auf Tom zu. Die Jungen treten nacheinander, weichen einander aus und wirbeln umher. „Blitz!“, ruft Tom. Daraufhin legt sich Jonas auf den Boden. Dann steht er wieder auf und läuft erneut zu Tom. Dieser dreht sich zu Jonas um, ruft „Feuer!“ und schlägt mit den Händen um sich. Jonas umklammert ihn nun fest mit seinen Armen. Tom windet sich hin und her und brüllt: „Ahhhh!“ Dann sagt er zu Jonas mit fester Stimme: „Lass es!“ Jonas lässt ihn daraufhin los. [...] Die Jungen gehen nun über den Schulhof, jeder in eine andere Richtung. Nach kurzer Zeit laufen Jonas und Pascal wieder zu Tom. Jonas greift nach diesem und hält ihn dann mit der rechten Hand im Nacken fest. Kurz darauf schubst er Tom von sich weg. Tom geht mit herunter gezogenen Mundwinkeln und in Falten gelegter Stirn davon. Es klingelt.

Beobachtungsprotokoll *Springen und Laufen*

Datum:	Donnerstag, 17.07.14
Uhrzeit:	11:23 – 11:35 Uhr
Dauer:	etwa 12 Minuten
Ort:	Bank vor Schulgebäude 2
Anzahl der Kinder:	3
- davon Jungen:	0
- davon Mädchen:	3

Von Weitem sehe ich, wie Miriam, Elena und Merle von der Sitzfläche einer Bank springen, welche am Rande des Schulhofes vor dem Schulgebäude steht. Ich gehe auf sie zu und bleibe neben der Bank stehen. Die Mädchen steigen wieder hinauf und springen dann erneut herunter. Dabei landen Elena und Merle auf einer weißen Markierungslinie auf dem Boden, welche etwa zwei bis drei Meter von der Bank entfernt aufgezeichnet ist; Miriam landet dahinter. Miriam nimmt nun ein Laubblatt vom Boden auf und legt es dorthin, wo sie aufgekommen ist. Erneut steigen die Mädchen auf die Bank. „Jetzt ganz hoch springen!“, sagt Miriam und springt von der Bank ab. Elena und Merle machen ihr nach. Dann stellen sie sich wieder auf die Bank. „Jetzt über das Blatt springen!“, ruft Merle nun und deutet auf das Blatt, welches Miriam zuvor hinter der weißen Linie positioniert hat. „Das schafft doch keiner!“, erwidert daraufhin Elena. „Doch, ich!“, sagt Miriam und springt ab. Wieder landet sie hinter der weißen Linie, etwa dort, wo das Blatt liegt. Währenddessen fragt Merle Elena: „Wie heißt du?“ Elena nennt daraufhin ihren Namen. „Ich heiß‘ Merle“, erklärt diese. Miriam geht zurück zur Bank und stellt sich zu den anderen beiden Mädchen. **„Jetzt so hoch und so weit wie möglich!“, sagt Merle. „Ok, auf Los!“, sagt Miriam. Gemeinsam rufen die Mädchen nun: „Auf die Plätze, fertig, los!“ Bei „los“ springen sie gleichzeitig ab und klettern danach zurück auf die Bank.** Nun springt Merle ab, während die beiden anderen stehen bleiben. „Das war nicht hoch“, kommentiert sie und wiederholt ihren Sprung. „Oh ja, ich hab’s geschafft!“, stellt sie danach fest. **„Jetzt müssen wir herunter springen, laufen einmal um den Baum und zurück“**, erklärt Miriam und zeigt auf einen Baum, der etwa fünf Meter gegenüber von der Bank steht. **„Ich fang‘ an!“, sagt Merle, hüpft auf den Boden, läuft um den Baum herum und stellt sich wieder auf die Bank zu den anderen. Elena und Miriam tun ihr nacheinander gleich. Als Merle wieder an der Reihe ist, ruft sie, während sie läuft: „Und danach eine coole Pose einnehmen!“ „Nee“, erwidert Miriam. „Doch!“, sagt Merle. „Ok“, antwortet Miriam nun. Merle kommt zur Bank zurück, springt hinauf, streckt ihre angewinkelten Arme nach rechts und links aus und legt dabei die Hände an die Hüfte. So verharrt sie einen kurzen Moment. Miriam und Elena laufen beide auch noch einmal um den Baum herum und kehren auf die Bank zurück. Dort stehen die drei Mädchen nun wieder gemeinsam. „Ich fang‘ immer an“, sagt Merle, bevor sie erneut abspringt und um den Baum und zurück läuft. „Ich darf erst los, wenn du wieder da bist, ok?“, ruft ihr Elena nach. Als Merle zurück kommt, läuft Elena los. Als diese wieder da ist, springt Miriam ab. „Jetzt laufen!“, sagt Merle und rennt noch einmal los. „Laufen kann auch Joggen sein“, sagt Miriam von der**

Bank aus. Nach Merle laufen wiederholt Elena und dann Miriam. „Jetzt gehen!“, ruft Merle. „Nee, jetzt mal was Neues!“, widerspricht Miriam. „Hüpfen!“, schlägt Merle vor. „Hier runter!“, sagt Elena, dreht sich auf der Bank um und deutet auf deren Lehne. Miriam und Merle drehen sich um. „Dann mach‘ du das mal zuerst!“, sagt Miriam skeptisch. Elena steigt mit einem Fuß auf die Lehne, stößt sich damit ab und springt hinunter. Nachdem auch Merle von dort aus abspringt, tut es auch Miriam. „Das ist voll einfach“, kommentiert diese. Alle drei steigen wieder auf die Bank hinauf. Dann springt Miriam hinunter und läuft links von der Bank am Schulgebäude entlang. Dabei überquert sie den knapp fünfzig Zentimeter hohen Treppenabsatz. Nach etwa sechs Metern bleibt sie kurz stehen, sieht sich um und läuft zu Merle und Elena zurück, welche auf der Bank warten und ihr zusehen. „Ich zeig‘ euch mal, was wir jetzt machen“, sagt Miriam nun. Sie springt wieder von der Bank und läuft zum Treppenabsatz. Dort steigt sie hinauf, springt an dessen anderer Seite herunter, läuft noch ein Stück und zeigt dann auf ein Metallgitter am Boden. Darauf deutend ruft sie: „Bis zu diesem Metallding!“. Anschließend kehrt Miriam um und läuft zurück zur Bank, wo sie sich hinter den anderen Mädchen anstellt. „Und dann abklatschen!“, ergänzt Merle und läuft los; genau so, wie es Miriam gezeigt hat. Als sie zurück kommt, schlägt sie in Elenas ausgestreckte Hand ein und stellt sich hinter Miriam an. Daraufhin macht sich Elena auf den Weg. Nacheinander laufen die Mädchen so bis zu dem Metallgitter und zurück. „Jetzt noch mal an Tempo zulegen, ok?“, schlägt Elena vor. Dann klingelt die Schulglocke. Elena rennt sofort los zum Schulgebäude. Merle steht auf der Bank, während Miriam noch damit beschäftigt ist, den Weg fertig abzulaufen. Merle streckt Miriam die Hand entgegen und bittet: „Schnell, klatsch‘ noch mal ab!“ Miriam läuft auf dem Rückweg an Merle vorbei zum Schulgebäude. Diese folgt ihr nun.

Beobachtungsprotokoll „Hexen“

Datum:	Mittwoch, 09.07.14
Uhrzeit:	9:30 – 9:45 Uhr
Dauer:	etwa 15 Minuten
Ort:	bei Kletterpfad und Hängekorb
Anzahl der Kinder:	6
- davon Jungen:	0
- davon Mädchen:	6

Es regnet schwach. Ich gehe über den Schulhof und kann sehen, wie einige Mädchen mit ihren aufgespannten Regenschirmen beim Kletterpfad hin und her laufen. Neben ihnen bleibe ich stehen. Lea, Jasmin und Vanessa stehen auf dem Rand des Hängekorbes, in dessen Mitte ein aufgespannter Regenschirm liegt. Währenddessen halten Mia, Nele und Antonia jeweils einen aufgespannten Regenschirm weit nach oben, schräg über ihre Köpfe. So laufen sie einige Meter hin und her. Die Plane von Antonias Regenschirm klappt sich dabei um. Die Mädchen lachen. Nele bleibt stehen: „Ich kann zaubern!“ Mia und Antonia stellen sich zu ihr und sehen sie an. Nele klappt ihren Regenschirm zusammen und zählt dann langsam: „Eins, zwei, drei!“ Dann drückt sie

auf dessen Knopf, sodass sich der Schirm automatisch aufspannt. Lea klettert aus dem Korb, kommt zu mir und fragt mich, was ich da schriebe. Ich zeige ihr meine Notizen und erkläre ihr, was ich festgehalten habe. Auch die anderen Mädchen kommen näher und hören zu. Nele kommentiert meine Zusammenfassung der Geschehnisse: „Ja, ich hab‘ eben so gemacht!“ Daraufhin spannt sie ihren Schirm nochmals per Knopfdruck auf und grinst. „Ich hab‘ ‘ne Idee!“, sagt dann Mia. „Was ergibt Blau und Rot?“, fährt sie fort, geht dabei zu Nele und hält die Plane ihres roten Schirms über deren blauen Schirm. „Lila!“, stellt sie fest. „Was ergibt Rot und Rot?“, fragt sie weiter und hält ihren Schirm nun über Antonias roten Schirm. Lea ist währenddessen wieder in den Hängekorb geklettert, hält sich fest und bewegt ihre Hüften vor und zurück. Der Korb wackelt. „Ich fahr‘ Skateboard oder Waveboard!“, ruft sie den anderen Mädchen zu. Diese unterhalten sich weiterhin. Mia fragt in die Runde: „Wer will mit auf meinen Besen?“ Dabei nimmt sie ihren aufgespannten Schirm herunter, stellt ein Bein auf die andere Seite des Stiels, sodass sich dieser zwischen ihren Beinen und die Plane des Schirms hinter ihr befinden. Vanessa nimmt den im Korb liegenden Schirm und macht – genau wie Nele und Antonia – das Gleiche mit ihrem Schirm. Lea, welche noch immer im Korb steht, ruft: „Mia, wir bauen daraus eine Höhle!“ Währenddessen laufen Mia, Nele, Antonia und Vanessa auf ihren Schirmstielen reitend los über den Schulhof. Jasmin bleibt mit Lea beim Hängekorb. [...] Die vier Mädchen kommen zurück und machen vor dem Korb Halt. „Wir können uns eine große Pfütze suchen, den Schirm reinstellen und uns da rein setzen“, schlägt nun Antonia vor und dreht dabei ihren Schirm mit der Plane nach unten. **Erneut sagt Lea: „Wir können hier eine Höhle bauen!“ Daraufhin nimmt Nele ihren aufgespannten Schirm und legt ihn mit der Plane nach unten in die Korbschaukel. Dann betrachtet sie den Schirm kurz, nimmt ihn weg und legt ihn mit der Plane nach oben auf die Seile, die sich über dem Korb befinden und diesen festhalten. „So hält es besser“, stellt sie fest. „Komm, wir spielen weiter Hexe!“, fordert Mia, während auch Vanessa und Antonia ihre Schirme über dem Korb aufspannen und auf den Seilen ablegen, sodass eine Abdeckung darüber entsteht. Hinein setzen sich Lea, Nele und Vanessa. „Das sind unsere Besen“, sagt Mia zu ihnen. „Hier können nur drei rein, abwechselnd“, sagt Nele zu Jasmin, die neben dem Korb steht und die Mädchen darin beobachtet. „Ich flieg‘ eine Runde!“, ruft Mia und stellt wie zuvor ein Bein rechts, das andere links neben den Schirmstiel. Daraufhin klettern Vanessa und Nele aus dem Korb, nehmen ihre Schirme weg und tun Mia gleich. Auch Lea steigt hinaus. „Ene mene Gänseblümchen, flieg los!“, spricht Mia und läuft mit dem Schirm zwischen den Schenkeln los, gefolgt von Vanessa und Nele. Währenddessen setzt sich Jasmin zu Antonia in den Korb. Mia, Vanessa und Nele laufen eine Runde um den Kletterpfad und kommen zurück zum Hängekorb. „Jetzt wieder drüber!“, sagt Nele und die drei Mädchen legen ihre Schirme auf den Seilen über dem Korb ab. „Ein kleines Dach brauchen wir“, kommentiert Antonia. Mia setzt sich zu Antonia und Jasmin in den Korb. „Schön gemütlich!“, sagt sie. „Wir haben keinen Besen, das ist blöd!“, stellt Lea fest. Es klingelt und die Mädchen gehen gemeinsam zum Schulgebäude. Im Gehen sagt Mia zu Lea und Jasmin: „Ihr bringt einfach nächste Pause euren**

Schirm mit.“ „Du kannst meinen nehmen“, bietet Antonia Lea an. „Du kannst auch den von wem anders benutzen“, sagt Mia. „Nicht streiten!“, ermahnt Lea.

Beobachtungsprotokoll „Tierfangen“

Datum:	Donnerstag, 05.06.14
Uhrzeit:	9:35 – 9:45 Uhr
Dauer:	etwa 10 Minuten
Ort:	Bäume vor dem Kletterpfad
Anzahl der Kinder:	7
- davon Jungen:	2
- davon Mädchen:	5

Alina, Maria, Clara, Dora, Emily, Nico und Timo stehen dicht beieinander im Kreis. Ich bleibe etwa zwei Meter daneben stehen. Alle schauen zu Alina. „Und dann hält man die Hand hoch und kann nicht mehr gefangen werden“, sagt diese. Daraufhin fragt jemand: „Wechseln wir auch?“ Alina antwortet etwas, das ich allerdings nicht verstehen kann, weil Clara auf mich zukommt und mir erklärt: „Wir spielen Tierfangen.“ Sie wird von den übrigen Kindern zurück gerufen, welche jetzt jeweils einen Fuß in die Mitte des Kreises gestellt haben. Clara läuft zu ihnen zurück und platziert ihren rechten Fuß neben denen der anderen. „Ich zähl' aus!“, sagt Alina und beginnt, reihum die Füße der Kinder anzutippen und dabei einen Reim aufzusagen. Als sie ihren Spruch beendet hat, ist ihr Finger bei Marias Fuß angelangt. „Maria muss!“, ruft sie. Sofort löst sich der Kreis auf und alle Kinder laufen lächelnd umher. [...] Mit ausgestrecktem rechtem Arm rennt Maria Dora hinterher. Die übrigen Kinder weichen aus, sobald Maria in deren Nähe ist. Zwischendurch fragt jemand: „Wer muss?“ Emily bleibt stehen und sagt zu Maria, sie solle sie fangen. Daraufhin klatschen sich die beiden Mädchen gegenseitig in die Hände. **Emily beginnt, den restlichen Kindern hinterher zu laufen. Plötzlich sehe ich, wie sich Timo mit einem ernsten Gesichtsausdruck die Hand an die Wange hält. Emily steht neben ihm und hält sich ihre Hand an die Stirn. Die anderen Kinder gehen auf die beiden zu, stellen sich um sie herum und schauen sie an. Clara dreht sich um und kommt auf mich zu: „Emily hat sich weh getan.“ „Am besten, du sagst das mal der Lehrerin da hinten“, entgegne ich daraufhin, nähere mich aber trotzdem Timo und Emily und frage sie, ob alles in Ordnung sei. Sie halten sich immer noch Backe und Kopf, nicken mir aber zu. Dann läuft eines der Kinder los und alle weiteren machen kurz darauf das Gleiche. „Emily muss!“ [...]** Dora wendet sich an Emily: „Bitte fang' mich einfach.“ Sie klatschen sich gegenseitig in die Hände. Dora geht nun auf Alina zu, welche mit Timo stehen geblieben ist und mit ihm spricht. Sie tippt Alina an die Schulter, kehrt um und läuft davon. Alina bleibt stehen. „Jetzt musst du!“, ruft Dora ihr aus einigen Metern Entfernung zu. „Gar nicht!“, entgegnet Alina. Die anderen Kinder nähern sich den Mädchen und die Gruppe spricht miteinander. Ich höre Bruchstücke wie „Doch!“ oder „Nein!“. Dann klingelt es und die Pause ist zu Ende.

Beobachtungsprotokoll „Prinzessin und Beschützer“

Datum:	Donnerstag, 10.07.14
Uhrzeit:	11:20 – 11:35 Uhr
Dauer:	etwa 15 Minuten
Ort:	bei Kletterpfad; Gebüsch rechts daneben
Anzahl der Kinder:	2
- davon Jungen:	0
- davon Mädchen:	2

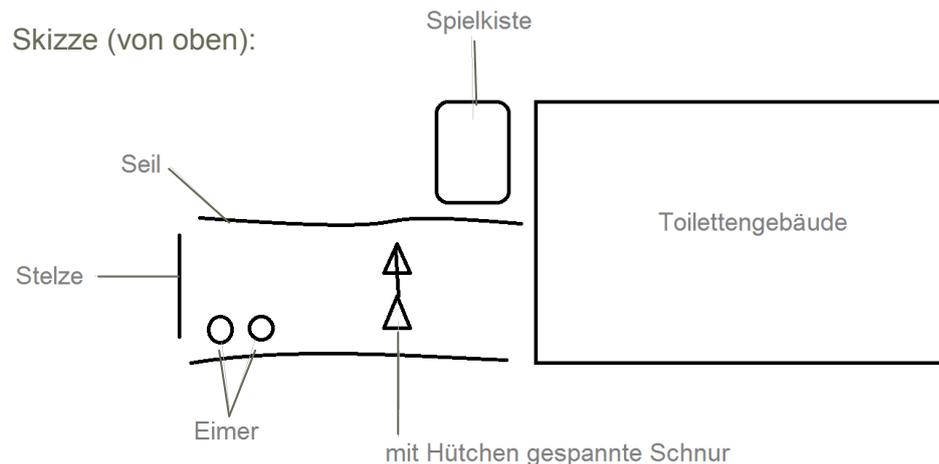
Ich stehe beim Kletterpfad, als Leni und Daria an mir vorbei gehen und etwa einen Meter entfernt von mir anhalten. **Leni hält eine Keksschachtel aus Pappe in der Hand. „Prinzessin, los! Wir haben nicht mehr viele Lebensmittel im Korb und das Krokodil ist auch hinter uns her und bald ist Winter! Wir brauchen Vorräte!“, sagt Leni fordernd zu Daria.** Diese wendet sich ab und schaut wenige Meter entfernt anderen Kindern beim Spielen zu. „Jetzt hört sie wieder nicht zu! Ich weiß nicht, was ich mit ihr noch tun soll!“, sagt Leni kopfschüttelnd. Sie geht Daria nach, legt ihren Arm um deren Schultern und schiebt sie am Kletterpfad entlang. **„Geh‘ ins Haus!“, sagt sie zu Daria und deutet auf zwei Büsche. Daria geht darauf zu.** Als die beiden an mir vorbei kommen und ich gerade etwas notiere, erklärt mir Leni lächelnd: „Ich bin nur als Scherz so böse zu ihr.“ Daria geht allein weiter zu den Büschen. „Ich bin ein Mann und muss sie beschützen, aber sie muss auch jagen, auch wenn sie die Prinzessin ist“, fügt Leni an mich gewandt hinzu. Dann folgt sie Daria. **Jonas und Tom laufen auf die Mädchen zu. „Gib meine Box, die gehört mir!“, fordert Jonas Leni auf. Daraufhin gibt Leni die Schachtel schnell an Daria weiter. Tom und Jonas halten Leni an den Armen fest. Mit der zweiten Hand greift Jonas nach Daria und hält diese ebenfalls fest. Daria hebt mit dem freien Arm die Pappschachtel in die Höhe. „Die Schachtel ist uns!“, ruft Leni. So rangeln die Kinder kurze Zeit miteinander. „Ich sag‘s Frau Müller!“, droht Jonas. Nun kommt Daria auf mich zu und bittet mich um Hilfe.** Ich versuche daraufhin, den Streit zu schlichten und zwischen den Jungen und Mädchen zu vermitteln. **Jonas behauptet weiterhin, die Schachtel gehöre ihm, während die Mädchen sagen, die Lehrerin habe sie mitgebracht. Schließlich nimmt Jonas die Schachtel mit und geht mit Tom weg, wirft den Mädchen aber vorher den Inhalt der Schachtel, mehrere Pappteile, auf den Boden. Daria schaut ihnen wütend nach: „Ich könnte ihm jetzt eine klatschen! Wo sollen wir jetzt die Vorräte rein machen?“ Anschließend sammeln die Mädchen die Pappteile auf und gehen zurück zu den Büschen. Dazwischen ist ein kleiner Spalt, wo die beiden sich eng beieinander in die Hocke setzen und die Pappteile auf dem Boden platzieren.** Sie fangen an zu singen: „Atemlos, durch die Nacht,...“ Nach kurzer Zeit kommt Daria zwischen den Büschen hervor. Sie geht auf die mehrere Meter entfernte Hüpfmatte zu. Leni bleibt sitzen und singt weiter. Nach etwa zwei Minuten frage ich sie: „Seid ihr beiden noch die Prinzessin und der Beschützer?“ „Ja“, antwortet Leni prompt. „Und wo ist sie jetzt hin?“, frage ich weiter. „Sie holt Kräuter, weil sie nämlich eine Hustenkrankheit hat und früher gab’s noch keine Medizin“, erklärt mir Leni. Dann kommt sie aus den Büschen hervor und bittet mich, ihr vorzulesen, was ich

geschrieben habe. Nachdem ich dies getan habe, sieht sie sich um und ruft laut: „Prinzessin Daria!“ Sie dreht sich zu mir und fügt hinzu: „Das dauert immer ein bisschen, bis sie wieder kommt.“ Ich entdecke Daria auf der Hüpfmatte, wo sie gemeinsam mit anderen Mädchen hüpfte. Erneut ruft Leni nach ihr. Ich frage sie: „Spielt sie jetzt mit den anderen Mädchen oder immer noch mit dir?“ „Mit mir“, antwortet Leni, „die hat nur Kräuter gesammelt.“ Dann ist die Pause vorbei.

Beobachtungsprotokoll „Hase“

Datum:	Dienstag, 17.06.14
Uhrzeit:	11:20 – 11:35 Uhr
Dauer:	etwa 15 Minuten
Ort:	links neben Toilettengebäude, bei Spielkiste
Anzahl der Kinder:	2
- davon Jungen:	1
- davon Mädchen:	1

Ich stehe neben dem Toilettengebäude und einer großen Spielkiste. Steffen und Mona holen direkt neben mir verschiedene Spielzeuge aus der Kiste und ordnen diese am Boden an (s. Skizze): Parallel zur Hauswand liegt eine Stelze. Zwei Seile ragen von jeweils einem Ende der Stelze zur Hauswand, so dass etwa ein Rechteck durch das Spielzeug gebildet wird. In der Mitte dieses Rechtecks, parallel zur Stelze und der Hauswand, stehen ca. einen Meter voneinander entfernt zwei Hütchen, welche eine Schnur spannen. Außerdem befinden sich zwei kleine Eimer darin.



Steffen befindet sich inmitten des platzierten Spielzeugs und geht vor der aufgespannten Schnur in die Hocke. Währenddessen steht Mona vor der Spielkiste und durchwühlt deren Inhalt. Aus der Hocke hüpfte Steffen über die Schnur. Von der anderen Seite kriecht er nun darunter hindurch. Mona nimmt noch mehr Spielsachen aus der Kiste und positioniert diese neben den anderen Sachen am Boden. „Ich hab’ dir ein Körbchen geholt“, sagt sie lächelnd zu Steffen und stellt einen Plastikkorb neben ihn. Steffen setzt sich wortlos in den Korb. [...] Steffen schiebt den Korb nun in den kleinen Zwischenraum zwischen der Spielkiste und der Hauswand. Dann geht er wieder in die Hocke

und hüpfte unter Beibehalten dieser Körperhaltung in dem rechteckigen Bereich umher. Danach kriecht er in die Ecke, in der der Korb steht und klettert hinein. Mona beschäftigt sich derweil mit dem Inhalt der Spielkiste. Ein Mädchen stellt sich neben mich und fragt Steffen: „Bist du ein Frosch?“ Steffen antwortet nicht. Stattdessen schaut Mona auf und sagt: „Nein, der ist ein Hase.“ Das Mädchen geht wieder. [...] Steffen sitzt hockend vor der Stelze, welche eine Rechteckseite bildet. Auf der Stelle hüpfte er gelegentlich hoch und sieht sich dabei immer wieder zu Mona um. Dann pfeift er. „Ja, ich geh‘ ja gleich mit dir spazieren“, sagt Mona daraufhin und geht auf Steffen zu. Sie schiebt die Stelze ein wenig beiseite und Steffen hüpfte aus dem Rechteck. Mona nimmt eine Laufleine aus der Spielkiste, legt sie Steffen um und hält die Leine am anderen Ende fest. „Jetzt los!“, ruft sie, woraufhin Steffen los hüpfte und Mona ihm hinterherläuft. Die beiden verschwinden hinter dem Toilettengebäude. [...] Rennend kommen sie wieder hervor. Ein Junge kommt ihnen entgegen. Steffen sieht diesen im Vorbeilaufen an und legt dabei seine Stirn in Falten. Dazu gibt er mit lauter und tiefer Stimme Geräusche von sich. „Entschuldigung“, ruft Mona, welche Steffen noch immer an der Leine festhält, dem Jungen zu. „Das ist ein aggressiver Hase!“ [...] **Mona nimmt Steffen die Leine ab. Steffen hüpfte wieder zurück in den mit Spielsachen abgegrenzten Bereich und geht dort in die Hocke. Mona schiebt die Stelze wieder so zurück, dass das Rechteck vollständig geschlossen ist. Dann schaut sie wieder in die Spielkiste, während Steffen einen Ball in einen der Eimer wirft. Dabei nimmt er immer noch die gehockte Haltung ein. Gelegentlich gibt Steffen Laute von sich oder nuschelt. [...] Als die Schulglocke klingelt, steht Steffen auf und räumt gemeinsam mit Mona die Spielsachen zurück in die Spielkiste. Dabei spricht er mit ihr. Anschließend gehen sie zusammen in das Schulgebäude.**

Beobachtungsprotokoll „Zombies“

Datum:	Dienstag, 24.06.14
Uhrzeit:	11:13 – 11:18 Uhr
Dauer:	etwa 5 Minuten
Ort:	Netzschaukel
Anzahl der Kinder:	6
- davon Jungen:	2
- davon Mädchen:	4

Katja, Sarah, Tina und Mara kommen aus dem Schulgebäude und laufen zur Netzschaukel. Ich bleibe wenige Meter entfernt stehen und wende mich ihnen zu. Katja und Sarah legen sich nebeneinander mitten auf das Netz der Schaukel. Tina und Mara stellen sich rechts und links neben ihnen auf die Umrandung des Netzes und geben Anschwung. Elias und Björn kommen dazu und stellen sich neben die Schaukel. Elias streckt die Arme gerade nach vorn aus und geht Schritt für Schritt umher, wobei er auch die Beine gerade durchstreckt und die Füße beim Laufen bis auf Kniehöhe anhebt. „Ihr seid Zombies!“, ruft Tina. „Ich bin auch ein Zombie!“, sagt Björn und läuft in gleicher Körperhaltung wie Elias um die Schaukel herum. „**Höher, da sind Zombies!**“, ruft Sarah zu den anderen Mädchen, woraufhin sie noch mehr

Schwung geben und höher schaukeln. Elias und Björn gehen auf die Knie und krabbeln auf allen Vieren unter der Schaukel entlang. Dabei strecken sie mehrmals die Arme aus und berühren mit den Händen die Schaukel, wenn sich diese gerade über ihnen befindet. „Wollen wir auf die Hüpfmatte gehen?“, fragt Katja die anderen Mädchen. Daraufhin hören sie auf, Schwung zu geben, sodass das Schaukeln allmählich nachlässt. „Wir wollen keine Zombies!“, sagt Katja zu Elias und Björn. Während die Jungen auf dem Boden sitzen bleiben, klettern die Mädchen von der Netzschaukel herunter und gehen allein zur Hüpfmatte.

Beobachtungsprotokoll *Spielanfrage*

Datum:	Montag, 07.07.14
Uhrzeit:	11:30 – 11:32 Uhr
Dauer:	etwa 2 Minuten
Ort:	bei Fußballtor vor Gebüsch
Anzahl der Kinder:	2
- davon Jungen:	0
- davon Mädchen:	2

Ich gehe über den Schulhof, als Nadine und Valerie hintereinander an mir vorbei ziehen. **Nadines Kopf ist nach unten geneigt. Valerie macht einen großen Schritt nach vorn, dreht sich um und bleibt vor Nadine stehen. Diese bleibt daraufhin ebenfalls stehen. Valerie fragt lächelnd: „Wollen wir Fangen spielen?“ „Nö!“, antwortet Nadine und geht weiter, wobei sie die Mundwinkel nach unten zieht und die Stirn in Falten legt. Valerie geht ihr nach. „Wollen wir Tierfangen spielen?“, fragt sie weiter. „Nö!“, entgegnet Nadine direkt. „Wollen wir Fußball spielen?“, fügt Valerie hinzu. Daraufhin bleibt Nadine stehen, dreht sich zu Valerie um und sagt laut und mit fester Stimme: „Kannst du mich nicht einfach in Ruhe lassen?“ Dann dreht sie sich weg und geht davon.**

Beobachtungsprotokoll *„K1“*

Datum:	Donnerstag, 24.07.14
Uhrzeit:	11:25 – 11:35 Uhr
Dauer:	etwa 10 Minuten
Ort:	Gebüsch hinter Fußballtor
Anzahl der Kinder:	4
- davon Jungen:	4
- davon Mädchen:	0

Ich gehe auf das Gebüsch hinter dem Fußballtor, am Rande des Schulhofs zu, wo vier Jungen beieinander stehen und reden. Dort halte ich an und werde kurz darauf von Mika angesprochen. **Mika erzählt mir, der Hausmeister habe verboten, die Erde aufzukratzen. Deshalb könnten sie nun kein „K1“ mehr spielen und wüssten jetzt gar nicht, was sie sonst spielen sollten.**

Auf meine Frage, was K1 sei, antwortet Mika, dass dies ein von ihnen ausgedachter Name dafür sei, die Erde mit Stöckchen aufzukratzen und sie zu Haufen zusammen zu schieben. „Und wozu habt ihr das gemacht?“, frage ich. „Das hat Spaß gemacht. Die Haufen haben wir gebraucht, damit wir, wenn wir angegriffen werden, Staub machen können. Das haben wir aber noch nie gemacht und der Hausmeister weiß gar nicht, warum wir das gemacht haben, aber der hat das verboten“, erklärt mir Mika enttäuscht. Levin, einer der anderen, sitzt in der Hocke und kratzt mit einem kleinen Ast den trockenen Erdboden auf. Er nimmt eine Hand voll staubiger, gelöster Erde, hält sie mir entgegen und erklärt mir: „Das hier ist K1.“ „Das haben wir immer gespielt“, fügt Mika hinzu. **Florian und Jan gehen in die Hocke, kratzen die Erde mit Stöckchen auf und geben gelegentlich Kommentare zu dem Verbot und dem Hausmeister ab. Ich stelle fest: „Aber ihr macht das doch trotzdem gerade.“ „Ja, weil du da bist, dann kommt der nicht zu uns“, antwortet Mika und fragt mich: „Kannst du mal mit dem reden, warum der das verboten hat? Uns hört der nicht zu.“** Ich erkläre den Jungen daraufhin, dass ich selbst nur ein Gast an dieser Schule sei und dazu leider nicht die entsprechenden Möglichkeiten hätte. Deshalb schlage ich vor, lieber selbst den Hausmeister zu fragen, was der Grund für dieses Verbot sei. Außerdem frage ich, ob ihnen denn kein anderes Spiel ein-falle. „Wir haben alle anderen Spiele schon ausprobiert, das wird dann immer langweilig“, antwortet Mika. Die Jungen berichten mir noch weiterhin vom Hausmeister, bis es klingelt und sie wieder in das Schulgebäude gehen.

Am nächsten Tag kommen Mika und Levin in der Pause auf mich zu. „Hast du den Hausmeister gefragt?“, wendet sich Mika an mich. Ich verneine.

Beobachtungsprotokoll „Balancieren“

Datum:	Mittwoch, 23.07.14
Uhrzeit:	9:33 – 9:40 Uhr
Dauer:	etwa 7 Minuten
Ort:	Baumstämme hinter Toilettengebäude
Anzahl der Kinder:	3
- davon Jungen:	0
- davon Mädchen:	3

Alina, Franziska und Johanna stehen auf einem der Baumstämme hinter dem Toilettengebäude. Ich gehe zu ihnen. Johanna steht in der Mitte des Baumstammes und schaut umher, indem sie ihren Kopf langsam von einer Seite zur anderen wendet. Links von ihr setzt Alina nach und nach einen Fuß vor den anderen und geht auf das linke Ende des Baumstammes zu. Dabei legt sie die Schultern nach hinten und neigt den Kopf schräg nach oben. Den linken Arm streckt sie von sich weg und den rechten Arm hält sie gebogen über ihren Kopf. Rechts neben Johanna bewegt sich auch Franziska Schritt für Schritt auf das andere Ende des Stammes zu. Als Alina und Franziska außen angekommen sind, drehen sie sich zueinander um, halten Blickkontakt und lächeln sich an. Johanna steht noch immer in der Mitte zwischen den beiden. Alina und Franziska strecken nun gleichzeitig in stockenden Bewegungen zuerst die

Arme gerade nach oben, winkeln sie dann an, sodass ihre Handflächen vor ihren Gesichtern sind und dann strecken sie die Arme seitlich aus. So gehen sie nun aufeinander zu, indem sie einen Fuß vor den anderen setzen, bis sie beide von jeweils einer Seite neben Johanna stehen. Dort fassen sich Alina und Franziska an den Händen, sodass sie Johanna umkreisen. Nun lassen sie los und drehen sich voneinander weg, bis alle drei Mädchen in die gleiche Richtung blickend nebeneinander stehen. Mit der rechten Hand hält Johanna jetzt Alinas Hand; mit der linken die von Franziska. Sich an den Händen haltend springen die Mädchen gemeinsam von dem Baumstamm hinunter. Johanna bleibt unten stehen und sieht sich um, Alina und Franziska steigen wieder hinauf. Alina legt sich nun auf den Baumstamm, stützt sich seitlich mit dem rechten Arm ab, drückt die Hüfte nach oben und hält den linken Arm ausgestreckt in die Höhe. Franziska sieht zunächst zu und positioniert sich dann ebenso. Dabei schaut sie immer wieder zu Alina. „Und jetzt hinstellen und verbeugen!“, sagt Franziska. Daraufhin stehen die beiden Mädchen auf dem Baumstamm auf. Auch Johanna steigt nun zwischen ihnen wieder hinauf. Erneut reichen sich die Mädchen nebeneinander die Hände und beugen dann ihre Oberkörper herunter und wieder nach oben. Dies wiederholen sie noch einmal. Sie lächeln. Dann steigen sie vom Baumstamm hinunter. Ich frage nun: „Was spielt ihr denn da?“ „Wir spielen nicht. Wir balancieren“, antwortet Franziska. „Wir wollten einfach irgendwas machen“, ergänzt Alina.

Beobachtungsprotokoll „Lager bauen“

Datum:	Dienstag, 03.06.14
Uhrzeit:	11:20 – 11:35 Uhr
Dauer:	etwa 15 Minuten
Ort:	Gebüsch hinter Fußballtor
Anzahl der Kinder:	5
- davon Jungen:	5
- davon Mädchen:	0

Zwischen den Büschen am Rande des Schulhofs beobachte ich Tom, Pascal, Jonas, Hannes und Daniel. Ich stehe vor dem Gebüsch, mit dem Rücken zum Rest des Schulhofs. Die Jungen befinden sich unter dem Geäst eines Busches, welcher krumm gewachsen ist und dadurch mit dem Zaun des Schulhofs einen Bogen bildet. Sie sitzen in der Hocke auf dem Boden und schieben mit den Händen Äste, Blätter und Erde zusammen und bilden mehrere linienartige, flache Haufen mit einer jeweiligen Länge von etwa einem Meter neben dem Busch. Dann stehen sie auf. „Ich bin der goldene Ninja“, sagt Tom zu den anderen. „Ich bin der rote“, sagt Pascal. Tom fügt hinzu: „Ich bin rot, weiß, grün und gold“. „Ich bin einer von den Transformers“, erklärt Jonas. Pascal und Hannes haben kleine Äste in den Händen, welche sie in der Luft mit schnellen Bewegungen hin und her bewegen, während Tom sich auf der Stelle dreht und dabei rauschende, motorenähnliche Geräusche von sich gibt. Jonas hat währenddessen etwas abseits mit den Händen trockene Erde aufgenommen, welche er nun zu den Jungen trägt. „Gute Ware zu verkaufen!“, ruft er dabei. Er geht auf Tom zu und fordert: „Bitte zehn Credits!“ Tom macht

eine gebende Handbewegung, indem er seine Hand geschlossen in Jonas Richtung streckt. Dieser legt daraufhin die Erde auf dem Boden ab. [...] „Wir müssen das Lager größer bauen!“, sagt Tom zu den anderen, woraufhin alle erneut auf die Knie gehen und Haufen aus Ästen, Blättern und Erde bilden. Noch einmal holt Jonas etwa drei Meter entfernt eine Hand voll Erde und bringt sie mit den Worten „Frische Ware zu verkaufen!“ zu Tom. „Hier, bitte“, entgegnet dieser. Jonas legt nun die Erde zwischen ihnen auf dem Boden ab und klatscht Tom in die Hand. Anschließend schiebt Jonas seine Hand kurz in seine Hosentasche. Noch einige weitere Male bringt Jonas auf diese Weise Erde zu den anderen Jungen und verlangt für die „frische Ware“ „Credits“. [...] Hannes kommt auf mich zu und fragt: „Guckst du, was wir spielen?“ Ich antworte: „Ja, genau.“ „Was spielen wir denn?“, fragt er weiter. Daraufhin äußere ich meine Vermutung: „Ihr seid Ninjas und baut ein Lager, oder?“ „Nein“, entgegnet Hannes. „Wir spielen Filme nach. Jonas verkauft Holz und so.“ Dann geht er zurück zu den anderen, nimmt eine Hand voll Erde und legt diese wenige Meter weiter wieder ab. „Wir ziehen um!“, sagt er. Die anderen folgen ihm und beginnen damit, auch an dieser neuen Stelle Erdhaufen zu bilden. [...] Tom setzt sich, streicht mit den Händen über den Boden und sagt zu den anderen: „Ich mach' hier den Boden.“ Pascal steht jetzt neben ihm. Während er mit einem Ast auf den Boden um ihn herum deutet, sagt er zu Tom: „Hier könnte ein Zimmer sein“. „Kannst du mal mithelfen?“, unterbricht ihn Daniel, der gerade Erde zusammenschiebt. Daraufhin geht Pascal neben Daniel in die Hocke und macht mit. „Zehn Credits!“, sagt Jonas, welcher wieder Erde in den Händen hält und sie vor Hannes ablegt. Hannes klatscht Jonas mehrmals in die Hände und kommentiert: „Zack, zack, zack, ...“ Dann streckt Jonas seinen Arm aus, spreizt den Daumen nach oben und hält Zeige- und Mittelfinger gestreckt (Pistole) in Hannes' Richtung. „Alle Credits!“, sagt er zu Hannes. „Befehl! Alle in die Kiste!“ Nun ballt er die Hände zu Fäusten und streckt diese mit der Innenfläche nach oben gerichtet aus. Hannes hält seine Hand mehrmals kurz zwischen Jonas' ausgestreckte Arme. [...] Dann fragt Hannes Tom: „Wo kommt jetzt mein Zimmer hin?“ Tom deutet auf eine Stelle und sagt: „Da.“ [...] Jonas geht nun auf Pascal zu, spreizt erneut einen Daumen ab und deutet mit Zeige- und Mittelfinger der gleichen Hand auf diesen. „Ich erschieße dich!“, sagt er zu Pascal und ruft zu den anderen Jungen: „Hände hoch oder er stirbt!“ Daraufhin stehen Tom, Hannes und Daniel auf und heben ihre Arme in die Höhe. „Ihr müsst die Arme so hoch machen!“, sagt Jonas zu ihnen, während er selbst die Arme nach oben ausstreckt. „Wir müssen weiter bauen!“, entgegnet Hannes. „Mach schon, bau auf!“, fordert Tom dann Jonas auf. Daraufhin wirbeln Tom und Jonas herum, drehen sich um sich selbst, gestikulieren mit Armen und Händen und machen dabei zischende Geräusche, welche sich anhören wie Windstöße. [...] Zwei Mädchen kommen zum Gebüsch und stellen sich in die Nähe der Jungen. „Raus hier!“, ruft einer von ihnen. Es klingelt und die Mädchen gehen. Nachdem die Jungen noch kurz etwas Erde verschoben haben, gehen sie kurz darauf ebenfalls ins Schulgebäude.