GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte Grenzen? Geschlechterkonstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern und ihren Peers aus praxistheoretischer Perspektive

Eckermann, Torsten

2015

https://doi.org/10.25595/2663

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Eckermann, Torsten: *Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte Grenzen? Geschlechterkonstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern und ihren Peers aus praxistheoretischer Perspektive*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 7 (2015) Nr: 1, 49–63. DOI: https://doi.org/10.25595/2663.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/gender.v7i1.18156

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Torsten Eckermann

Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte Grenzen?

Geschlechterkonstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern und ihren Peers aus praxistheoretischer Perspektive

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert vor dem Hintergrund einer praxistheoretischen Perspektive den lokal situierten Vollzug der Geschlechter(in)differenz im Spiel unter Schulkindern und ihren Peers. Anhand kurzer ethnographischer Beobachtungsprotokolle wird illustriert, wie Geschlecht in den Interaktionen unter den Kindern ‚ins Spiel kommt', wie dabei Grenzen einerseits markiert, andererseits im und durch das Spiel überschritten und ‚heruntergespielt' werden.

Schlüsselwörter
Praxistheorie, Geschlechterdifferenz, Kindheitsforschung, Peers, Grundschule

Summary

Playing with gender differences – playing with gender boundaries? The social construction of gender among children and their peers on elementary school playgrounds from a practice-theoretical perspective

Drawing on the practice-theoretical approach, this article focuses on the situated practices of gender differences among school children and their peers at play on elementary school playgrounds. Based on ethnographical field notes, the article illustrates how gender construction 'comes into play' in interaction among children and thus children activate gender boundaries on the one hand and cross gender boundaries on the other hand.

Keywords
practice theory, gender difference, childhood studies, peers, elementary school

1 Das ‚Vorspiel'

„Kann ich auch mitspielen?", fragt Steve die Gruppe. „Weißt du denn, was wir spielen?", möchte Vanessa von ihm wissen. „Mädchen fangen Jungen", antwortet er. Vanessa korrigiert ihn: „Nein, Jungen fangen die Mädchen", sie fügt dann noch hinzu: „Und die Regeln sind: Festhalten ja, aber kein Schlagen, kein Treten und kein Kneifen, verstanden?"

Mit diesem kurzen Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll ist nicht nur bereits der Gegenstand der nachfolgenden Betrachtungen umrissen, sondern deutlich wird auch, welchen Stellenwert die Geschlechterunterscheidung im Schulalltag der Peerkultur von Grundschulkindern einnimmt. Solche oder ähnliche Situationen, in denen die Organisation des Pausenspiels entlang der Geschlechterdifferenzierung erfolgt und in dem hier beschriebenen Fall zwei Spielparteien mit komplementären Rollen hervorbringt (Jun-

gen: Fänger; Mädchen: Zufangende), lassen sich bei einem Blick auf den Pausenhof immer wieder beobachten. Die Geschlechtszugehörigkeit erlangt dabei situativ auf vielfältige Weise an Relevanz, so etwa in Gestalt des spielerisch-scherzhaften Neckens (vgl. Thorne/Luria 1986), den impliziten ‚An*spiel*ungen' (z. B. Wer ist verliebt in wen?) oder auch dem offen zur Schau gestellten (Mädchen-)Ärgern[1] (Aydt/Corsaro 2003). Die flexiblen Einsätze der Geschlechterunterscheidung sind u. a. darauf zurückzuführen, dass diese sich ohne größeren Aufwand beinahe jederzeit praktizieren lässt, da sie durch eine „kulturell garantierte Sichtbarkeit bestimmt ist" (Hirschauer 2001: 214), sie vor dem Hintergrund alltagstheoretischer Annahmen konstant erscheint und zudem binär organisiert ist – was sie für die Einteilung in zwei Spielparteien besonders attraktiv macht (u. a. Breidenstein 1997, vgl. oben Auszug aus dem Protokoll).

Um diese Praxis der Geschlechterunterscheidung im Kontext der Pausenspiele von Grundschulkindern einer empirischen Analyse unterziehen zu können, bedarf es eines gegenstandssensitiven Forschungsinstrumentariums, das es ermöglicht, jene sozialen Praktiken des (Gender-)Spielens beobachtbar zu machen, die *Unterschiede schaffen*, indem sie einen *Unterschied machen* (Hirschauer 2014). Aufgrund ihres ‚entdeckend'-verstehenden Zugangs „auf die Welt, die man in einem Feld antrifft" (Breidenstein et al. 2013: 7), erscheint die Ethnographie in besonderer Weise dazu geeignet.

Ethnographische Feldbeobachtungen zu den Schulhofaktivitäten von Kindern und Jugendlichen stehen dabei in einer langen Tradition (u. a. Reinert/Zinnecker 1978; Breidenstein/Kelle 1998). Auf die zentrale Bedeutung des Schulhofs haben bereits Reinert und Zinnecker (1978) aufmerksam gemacht, die den Schulhof als eine Art ‚öffentlichen Spielplatz' ausweisen: So begegnen sich bei ihren ‚Streifzügen' auf dem Schulhof Kinder unterschiedlicher sozialer Milieus, Hautfarben, Konfessionen sowie unterschiedlichen Alters und Geschlechts, weshalb sich der Schulhof gleichsam als ein ‚verdichteter' Sozialraum erweist, um ‚Mitgliedschaften' interaktiv auszuhandeln, d. h., sie sozial relevant zu machen oder von ihnen ‚abzusehen'. Der Schulhof bietet damit die Möglichkeit, dass sich die Schülerinnen und Schüler „als Gesamt-Schülerschaft einer Schule erfahren" (Zinnecker 2001: 192).

Eine Reihe von bislang vorliegenden Forschungsbefunden verweisen allerdings darauf, dass gerade die kindlichen Spielpraxen zu einer ‚Polarisierung' in Mädchen- und Jungengruppen auf dem Schulhof beitragen, da sie einen geschlechtsspezifischen ‚Index' aufweisen. Aus den entsprechenden Studien geht hervor, dass Mädchen und Jungen unterschiedlichen Spielaktivitäten auf dem Schulhof nachgehen (vgl. „rough-and-tumble play", Oswald 2009; Gummitwist und Seilhüpfen, Nissen 1998), sich oftmals in geschlechtshomogenen Spielgruppenformationen zusammenfinden (vgl. Fabes/Martin/Hanish 2003) und infolgedessen unterschiedliche sozialisationsrelevante Interaktionsstile durch das Spiel herausbilden (Röhner 2012).

In diesem Sinne bieten etwa die ernsten Spiele des Wettbewerbs, wie u. a. Fußball, für Jungen die Gelegenheit, sich „in den männlichen Habitus, zu dem Gebrüll, kräftige Sprüche und eine mitunter rüde, Raum einnehmende Körpersprache gehören, einzuüben" (Sobiech 2013: 217). Diese ‚Jungenspiele' zeichnen sich demzufolge zum

1 Breidenstein und Kelle (1998) weisen darauf hin, dass die routinierten Spielpraktiken des „Mädchen-Ärgerns", wie sie von den Jungen vollzogen werden, kein entsprechendes Äquivalent bei den Mädchen finden.

einen dadurch aus, dass der eigene und der andere Körper aufs Spiel gesetzt wird, und zum anderen durch eine Wettkampfstruktur, die im Wesentlichen auf dem Miteinander-Konkurrieren, Überbieten und Ausscheiden basiert. Meuser zufolge verhilft dieser im Spiel erworbene ‚Spielsinn' den Jungen dazu, im Erwachsenenleben eine hohe Position zu erwerben, da sie die antrainierten Fähigkeiten „ebenso in den ernsten Spielen des Wettbewerbs einsetzen, in denen über Lebenschancen und Karrieren entschieden wird" (Meuser 2008: 118).

Hingegen wiesen die von Mädchen präferierten Spiele eine andere Struktur auf: Sie „zeigten eine kooperative Struktur, in welcher die Mimikry und Empathie oder Qualität der Aufführung im Vordergrund stehe, wie beim Hüpf- oder noch sehr viel ausgeprägter beim Puppenspiel" (Tervooren 2006: 116). Auf diese Weise gewinnen Mädchen im Spiel einen Umgang mit hierarchischen Machtverhältnissen bzw. Über- und Unterordnungen, allerdings merken Gebauer und Wulf an, dass diese Macht subtiler beschaffen und versteckter als diejenige sei, „die Jungen in ihren körperlichen Konfrontationen mithilfe von Kraft, Technik und List ausüben. Ihre [der Mädchen] Macht liegt in der Weise ihres Sprechens, das viel mehr ist als nur ein Werkzeug" (Gebauer/Wulf 1998: 220).

Doch bedeutet dies nun, dass Mädchen und Jungen grundsätzlich ein *anderes* und *getrenntes* Spiel spielen? Hier sind Zweifel anzumelden: So hat die Genderforschung bereits Ende der 1980er Jahre eine „methodologische Kritik an der Unterschiedsperspektive artikuliert" (Kelle 2004: 640). Im Zuge der zu jener Zeit breit diskutierten „same-sex-These" (Gildemeister/Günther 2008), wonach Jungen und Mädchen geschlechtshomogen in „zwei getrennten Welten" leben, wurde das Problem der Reifizierung von Geschlechterdifferenzen durch die Forschung kritisiert. Um dem Rechnung zu tragen, erscheint es für eine empirische Analyse des Kinderspiels, deren Fokus auf der interaktiven Hervorbringung der Geschlechterunterscheidung liegt, sinnvoll, nicht Geschlechterdifferenzen forschungsmethodisch zu induzieren, indem etwa die Spielpraxen von Jungen und Mädchen nur getrennt voneinander beobachtet werden[2]. Andernfalls würde man zugleich ausklammern, dass bestimmte Spiele gerade dadurch an Attraktivität gewinnen, dass sie gemeinsam mit dem ‚anderen' Geschlecht gespielt werden – wie zum Beispiel diverse Formen des Fangspiels wie das „Knutschpacken" (vgl. Breidenstein 1997). Bei diesem grenzüberschreitenden Genderspiel („border crossings", Thorne 1993), das eine Teilnahme am Spiel für Mädchen und Jungen ermöglicht, scheint die Logik des Spiels (z. B. beim Tauziehen der Kräftevergleich, der eine Kräftegleichheit voraussetzt) die Relevanz der Geschlechtszugehörigkeit zu suspendieren, da die gemeinschaftliche Praxis des Spielens im Vordergrund steht (vgl. Tervooren 2006, „GoGo-Spiel").

Genau hier knüpft nun der vorliegende Beitrag an. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, wie von Grundschulkindern und ihren Peers beim Pausenspiel situativ Geschlechterdifferenzen relevant gemacht und – im Sinne eines „undoing gender" – bearbeitet und „sozial vergessen" (Hirschauer 2001) werden. Hierzu wird eine praxistheoretische

2 Bereits Krappmann und Oswald (1988) machen darauf aufmerksam, dass Mädchen und Jungen trotz einer temporalen Separierung häufig miteinander interagieren. Zudem weisen die Autoren darauf hin, dass einige Untersuchungen dem Trugschluss verfallen seien, von der (geschlechtshomogenen) Spielpraxis der Kinder auf die (geschlechtshomogenen) Freundschafts- und Peerbeziehungen zu schließen, wobei die SpielpartnerInnen nicht gleichzusetzen sind mit den tatsächlichen FreundInnen.

Forschungsperspektive entfaltet, mithilfe derer Geschlechterdifferenzen nicht vorab strukturtheoretisch vorausgesetzt, sondern im praktischen Handlungsvollzug rekonstruiert werden. Zur Beantwortung der Frage werden zunächst zentrale praxeologische Perspektiven auf die Praxis des (Gender-)Spielens umrissen (Kap. 2). Im Anschluss daran erfolgen einige wenige methodische Notizen zur empirischen Beobachtung von Spielsituationen (Kap. 3), ehe dann anhand ethnographischer Beobachtungen illustriert wird, wie Geschlechterunterscheidungen in den Interaktionen bei Pausenspielen von Grundschulkindern einerseits ‚ins Spiel' kommen, andererseits sozial außer Kraft gesetzt werden (Kap. 4). Die Ergebnisse der Analysen sollen abschließend diskutiert werden.

2 Praxistheoretische Perspektiven: die Praxis des (Gender-) Spielens

Bei Durchsicht der einschlägigen Forschungsarbeiten zur kindlichen Spielpraxis wird rasch deutlich, dass die Forschung lange Zeit von der Entwicklungspsychologie dominiert wurde. Vor allem die Spieltheorie Jean Piagets, die er etwa im Zuge seiner Beobachtungen zum Murmelspiel entwickelte, hat dabei in hohem Maße Beachtung erfahren und weitreichende Erkenntnisse zutage bringen können. Ein wesentlicher Befund, der vielfach von der entwicklungspsychologischen Forschungslinie erbracht werden konnte, lautet, dass ein enger Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und der Spielpraxis von Kindern besteht. Grundlegende Spielformtypen (z. B. Übungs-, Symbol- und Regelspiele), die während der Kindheit eine zentrale Rolle einnehmen, korrespondieren demnach mit der Entwicklung des Kindes (Flitner 2002).

Obwohl die Entwicklungspsychologie wichtige Einsichten in die Spielpraxis und gerade auch für die Grundschulpädagogik (Petillon/Valtin 1999) inspirierende Anknüpfungspunkte zur Förderung des Spielverhaltens von Kindern liefern konnte, läuft eine solche Forschungsperspektive, die das Spiel vor allem unter dem Gesichtspunkt der mit ihm verbundenen Entwicklungsimpulse fokussiert, jedoch Gefahr, den Blick auf die konkrete (Handlungs-)Praxis des Spiels und deren Eigenlogik zu verstellen.

Demgegenüber erscheint es aus einer praxistheoretischen Perspektive gewinnbringend, zunächst spielimmanent die körperlichen, raumzeitlich sich vollziehenden Handlungen der SpielakteurInnen in ihrem Vollzug zu fokussieren. Das Handeln im Spiel wird vor diesem Hintergrund nicht reduziert auf spezifische Entwicklungsparameter (z. B. Alter), die als ‚Ursache' oder Erklärungsfiguren für das Spielverhalten der Kinder dienen, sondern es wird beobachtet und analysiert, wie das Spiel ‚tatsächlich' gespielt wird. Mit dieser Fokussierung auf die konkreten Praktiken, mithilfe derer Kinder ein Spiel beginnen, die Spielregeln aushandeln und Spielrollen verteilen, eröffnet sich die Möglichkeit, jenseits von pädagogisch motivierten Lernzielen oder entwicklungsförderlichen Gesichtspunkten die Logik dieser Praxis zu rekonstruieren. Unter einer solchen Forschungsperspektive werden dabei ‚soziale Tatsachen', denen im Spiel unter den Kindern Relevanz verliehen wird (z. B. die Einteilung der Spielparteien in zwei Geschlechter) in ihrer Prozesshaftigkeit, Vollzugsbedürftigkeit und Kontextgebundenheit erfasst

(Breidenstein et al. 2013). Differenzkategorien (wie z. B. Geschlecht) bleiben somit dieser Spielpraxis nicht ‚äußerlich', sondern sind an ihren konkreten Gebrauch in der Praxis gebunden.[3]

2.1 Praxistheorie trifft Kindheitsforschung

Selbstredend eröffnet ein solcher praxistheoretischer Zugang zum kindlichen Spiel nicht nur Möglichkeiten, sondern birgt zugleich auch Risiken: So verweisen Bollig und Kelle (2014: 277) auf einen möglichen „adultistischen bias", den die Praxistheorien transportieren. Die Autorinnen werfen damit die Frage auf, inwieweit in der Theoriearchitektur der Praxistheorie mit Blick auf den „nexus of doings and sayings" (Schatzki 1996: 89) bereits ein sprachkompetentes Kind vorausgesetzt wird, was dann allerdings mit Positionen der Kindheitsforschung unvereinbar wäre, die dafür plädieren, dass Kinder als soziale AkteurInnen ihre – auch sprachlich fundierte – Handlungskompetenz („Agency") erst in der (Spiel-)Praxis selbst hervorbringen (Eckermann/Heinzel 2015).

Zur weiteren Konturierung des praxistheoretischen Forschungsprogramms könnte demnach die Kindheitsforschung einen wichtigen Beitrag leisten. Dabei wäre auch der Begriff des Spiel(en)s dahingehend zu spezifizieren, inwieweit er nur als Oberbegriff für ein Bündel routinierter, ‚geregelter' Handlungen fungiert oder aber mit Kindheit und Kinderkultur konnotiert ist. Aus Sicht der Kindheitsforschung stehen Spiele(n) und Kindheit in einem unauflösbaren Verhältnis zueinander, weshalb die Tätigkeit des Spielens auch als „Indikator für Kindheit" (Fuhs 1997: 27) aufgefasst wird. In der Praxis des Kinderspiels wird mithin ein „generationing" (Alanen 1992) bzw. „doing age" wirksam, welches etwa darin zum Ausdruck kommt, dass Kindern aus der Perspektive von Erwachsenen im Spiel zugeschrieben wird, Kind zu sein (Glenn et al. 2012). Dieses zwischen den Angehörigen der Erwachsenen- und Kindergeneration im kindlichen Spiel praktizierte „doing age" wird dabei auch stabilisiert von einer lange tradierten ‚Infrastruktur', die etwa darin zum Ausdruck kommt, dass Kinder zumeist „nicht mit realen Dingen der Erwachsenenwelt, sondern mit eigens für sie hergestellten Dingen spielen" (Fuhs 1997: 33). Als fester Bestandteil der kindlichen Spielpraxis werden diese Dinge und Objekte „unschwer als Dinge der Kinder und Kindheit erkannt" (Fuhs 2014: 63). Demnach aktualisieren sich im und durch Spiel stets auch Bilder von Kindheit und Erwachsennormen – so auch, wenn das Spielen Gegenstand wissenschaftlicher und sozialpolitischer Auseinandersetzungen wird (z. B. um ‚pädagogisch wertvolle' Lernspiele oder Computerspiele).

Mit Blick auf die Schulhofpausenspiele lässt sich feststellen, dass hier ebenfalls die Relationierung zwischen Kindern und Erwachsenen nicht gänzlich aufgehoben wird. Denn aus Sicht der erwachsenen Lehrkräfte dient das Spiel in der Pause vor allem der Erholung von der unterrichtlichen ‚Arbeit' – was zugleich eine deutliche Trennung zwischen ‚Arbeit' und kindlichem Spiel impliziert. Diese Unterscheidung zwischen ‚Arbeit' (im Unterricht) und Spiel (in der Pause) wird auch durch die voneinander ‚getrennten

3 Werden diese Differenzkategorien in der Praxis nicht mehr ‚gebraucht', so dürften sie sich wohl – wie es Beck (2000) formuliert hat – zu „Zombiekategorien" entwickeln, die bei einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern noch Verwendung finden, obwohl sie längst ihre Relevanz eingebüßt haben.

Räume‘ und den eigens für die Erholung und das Spiel vorgesehenen Schulhof markiert. Der Schulhof wird dabei zwar für die Zeit des Spielens den Kindern zur Verfügung gestellt, bleibt jedoch ein durch die Erwachsenen reglementierter und kontrollierter Raum.

Damit stellt das Spielen eine zentrale Schnittstelle zwischen Kindern und Erwachsenen bzw. Kindheit und Erwachsenheit dar. Kinder verorten sich im und durch das Spiel in der generationalen Ordnung, allerdings nicht in dem Sinne, dass sie die Normen der Erwachsenenwelt einfach passiv übernehmen und reproduzieren, vielmehr schreiben sie ihnen sinnstiftend Bedeutung zu. Dabei spielen sie gleichsam mit den Erwachsenen- und Geschlechternormen, indem sie diese einsetzen, aber auch aushebeln. Insofern wird im Vollzug der Spielpraxis bisweilen ein *doing gender while doing age* praktiziert, das Kinder zu Kindern (bzw. zu Mädchen und Jungen) sowie Erwachsene zu Erwachsenen macht.

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass mit der hier skizzierten praxistheoretischen Perspektive eine wesentliche Akzentverlagerung verbunden ist, da die These der Omnirelevanz von Geschlecht dahingehend relativiert wird, dass die Bedeutsamkeit je nach Situation variieren kann. Aus praxistheoretischer Perspektive ist daher von Forschungsinteresse, wie und in welchen Situationen Unterscheidungen qua Geschlecht hervorgebracht, aber auch außer Kraft gesetzt werden. Dabei kann sich eine praxistheoretische Analyse nicht darin erschöpfen, Kinderspielen a priori ein Geschlecht zuzuschreiben oder sie mit einem spezifischen Bild von Kindheit (z. B. das Bild von einer ‚guten‘ oder ‚mediatisierten‘ Kindheit) zu versehen. Dichotome Klassifikationen in Jungenspiele/Mädchenspiele beruhen zumeist weniger auf den beobachteten Spielinhalten und -handlungen der AkteurInnen als vielmehr auf angenommenen männlichen und weiblichen Attributen, die dann den Spielhandlungen zugeschrieben werden. Derartige Fallstricke versuchen praxistheoretische Zugänge zu umgehen, indem sie nicht davon ausgehen, dass es die geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Merkmale der Individuen sind, die dem Spiel ein Geschlecht verleihen, sondern dass es die im und durch das Spiel erzeugten Praktiken sind, die das Genderspiel(en) hervorbringen und ‚am Laufen‘ halten. Ziel einer solchen ergebnisoffenen Analysehaltung ist es, einer vorschnellen Reifizierung von Geschlechterdifferenzen entgegenzuwirken und zirkulären Fehlschlüssen vorzubeugen, denen Argumentationen wie die folgende zugrunde liegen: Jungen spielen Fußball, weil sie Jungen sind. Und weil sie Jungen sind, spielen sie Fußball.

Man mag sich an dieser Stelle fragen, ob die hier vorgeschlagene Synthese von „Gender“ und „Spiel(en)“ unangemessen ist und eher zu Debatten zurückführt, die bereits als überwunden galten. Um dem vorzubeugen, sollen im Folgenden nun einige erläuternde Anmerkungen zu dem hier verwendeten Begriff des „Genderspiel(en)s“ vorgenommen werden.

2.2 Zum Begriff des „Genderspiel(en)s“ – nur Spiel oder auch Zwang?

Der Einwand, dass eine Synthese von „Gender“ und „Spiel“ unzulässig sei, wird etwa von Bronner vertreten, die dies wie folgt begründet: „Vielmehr verharmlost m. E. der Begriff ‚Genderspiel‘ die Wirkmächtigkeit kultureller Gender- und Heteronormativitätsannahmen, indem er die von Butler angeführten Aspekte des Zwangs und der Macht vernachlässigt sowie suggerieren könnte, Individuen hätten die freiwillige Wahl, bei diesem ‚Spiel‘ teilzunehmen oder nicht“ (Bronner 2013: 90).

Die Autorin nennt an dieser Stelle durchaus plausible Argumente, sich vom Begriff des „Genderspiels" zu distanzieren, der aufgrund seines Performativitätsgehalts (heute: Mädchen, morgen: Junge) mit Freiheitsversprechen winke, gleichwohl doch Geschlecht eine stabile soziale Größe darstelle, die nicht nur mit der Freiheit, sondern auch mit dem Zwang verbunden sei, entweder Frau oder Mann sein zu müssen, da andernfalls die Gefahr bestehe, zur „geschlechtlichen Unperson" (Hirschauer 1994: 679) zu werden. Der formulierte Einwand erscheint damit weitgehend unstrittig, allerdings lässt sich die Tendenz erkennen, dass der Begriff des Spiels hier vor allem mit Freiheit assoziiert wird, was in der Folge auf eine Gegenüberstellung von Freiheit (Spiel) und Zwang hinauslaufen könnte. Allerdings scheint doch gerade das „Genderspiel"[4] – womit hier die realisierten Spielpraktiken von Kindern, aber auch das ‚Spiel mit Identitäten' der Erwachsenen gemeint sind – sowohl durch Spielräume als auch durch Zwang bestimmt zu sein. Für Kinder ergeben sich in variierenden Kontexten (z. B. unter den Peers, mit Lehrkräften und Eltern) vielfältige Spielräume für Geschlechterkonstruktion*en* – womit es folgerichtig auch nicht *die* Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit geben kann. Andererseits sind die Möglichkeiten des „Genderspielens" auch limitiert – etwa durch das eigene korporale Gedächtnis, das Gedächtnis der Mitwissenden, die materiellen Artefakte, denen das Geschlecht nicht egal ist, oder eine institutionelle Infrastruktur (z. B. sanitäre Anlagen), die uns immer wieder an die Geschlechtszugehörigkeit ‚erinnern' (vgl. hierzu Hirschauer 2013).

Demzufolge kann die zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit auch im und durch das Spiel nicht einfach gewechselt werden, so „als handele es sich um einen vergnüglichen Maskenball, worin wir alle nach Lust und Laune einmal Frau, einmal Mann sein können" (Hagemann-White 1993: 69). Dennoch kennzeichnet es Spielsituationen, dass die AkteurInnen in einem Rahmen agieren, innerhalb dessen ihre Handlungen und Äußerungen nicht bedeuten, was sie bedeuten würden, wenn sie nicht spielten (Bateson 2007). Spiele eröffnen damit – im Sinne eines „Probehandelns" – die Möglichkeit, Praktiken auszuüben, wie zum Beispiel unter Kindern das „Treten" oder „Hauen", deren Bedeutung außerhalb des Spiels eine andere sein kann, als sie es innerhalb des Spiels ist. Das Spiel schafft damit eine ‚Quasi-Realität' (Heckhausen 1964) bzw. eine ‚Nische der Wirklichkeit', in der die AkteurInnen eine eigene Welt erzeugen, „die es – in der Wirklichkeit oder in der Vorstellung – bereits gibt" (Gebauer/Wulf 1998: 7). Damit lassen sich auch Grenzen, die in der ‚Wirklichkeit' bestehen, ‚spielend' transformieren. Spiele sind in diesem Sinne kein ‚wirklichkeitsferner', genderneutraler Schutzraum, vielmehr ‚schaffen' sie eine Realitätsebene, die Spielräume offenbart, um den spielextern begründeten ‚Unterschieden' ihre Relevanz zu nehmen oder ihnen Bedeutung zu verleihen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die praxistheoretischen Ansätze ein fruchtbar zu machendes Instrumentarium für die Rekonstruktion der Logik des (Gender-)Spielens bereithalten. Die praxeologische Analyse setzt dabei eng an den beobachtbaren körperli-

4 Die missverständliche Bedeutung des „Genderspiels" gründet nicht zuletzt darauf, dass es anders als etwa in der englischen Sprache im Deutschen nur einen Begriff für das Wort „Spiel" gibt. So wird im Englischen unterschieden zwischen „Game" und „Play". Während ersteres geregelt, strukturiert ist sowie klare Regeln kennt, ist das „Play" weniger durch äußere Vorgaben strukturiert, sondern gewinnt seine Ordnung erst durch das Handeln der AkteurInnen.

chen Handlungsvollzügen der AkteurInnen an – was insofern anschlussfähig an die Gender Studies ist, als auch hier Differenzen im Tun der AkteurInnen verortet werden –, wie sich an den Theoremen des „doing difference“ bzw. „doing gender“ ablesen lässt.

3 Methodische Notizen

Die empirische Grundlage für den vorliegenden Beitrag stellen ethnographische Beobachtungsprotokolle zu den Pausenspielaktivitäten von Grundschulkindern (vorrangig der 3. und 4. Jahrgangsstufe) dar, die im Rahmen der Lehrveranstaltung „Ene mene muh und raus bist du! – Beobachtungen und Analysen von Interaktionen im Spiel“ im Sommersemester 2013 an der Universität Kassel angefertigt wurden. Der Datenkorpus umfasst etwa 50 Beobachtungsprotokolle. Vor ihrem Feldaufenthalt, der zwischen vier und fünf Wochen lag, erhielten die Studierenden eine Einführung in die ethnographischen Forschungsstrategien unter besonderer Berücksichtigung der Anfertigung von Beobachtungsprotokollen. In methodischer Hinsicht ist vorauszuschicken, dass vor dem Feldaufenthalt nicht die Frage im Mittelpunkt des Interesses stand, inwieweit der Kategorie Geschlecht in den Interaktionen beim Pausenspiel Bedeutung verliehen wird (oder nicht). Vielmehr bestand das Anliegen darin, grundsätzlich danach zu fragen, welchen Spielen Kinder und Jugendliche auf dem Schulhof aktuell nachgehen und wie sie dort konkret spielen. Die entstandenen Feldprotokolle wurden gemeinsam in der Seminargruppe im Hinblick auf Plausibilität, Auffälligkeiten und Irritationen besprochen und dann rekonstruktiv-sequenzanalytisch (u. a. Maiwald 2013) – also gleichsam Spielzug um Spielzug – ausgewertet, um den sequenziellen Handlungsvollzug sowie den genauen Spielverlauf nachzeichnen zu können. Ausgewählte Ergebnisse dieser gemeinsamen Interpretationssitzungen sollen nun im Folgenden näher vorgestellt werden.

4 Ethnographische Einblicke: die Praxis des (Gender-) Spielens an und mit der Grenze

Bei näherer Betrachtung der Feldprotokolle fiel schnell auf, dass neben Schaukel und Tischtennisplatte insbesondere das Klettergerüst ein äußerst begehrter Spiel- und Aufenthaltsort für Grundschulkinder während der Pause ist. Der Aufforderungscharakter dieses Ortes scheint dabei allerdings weniger in seiner ‚eigentlichen‘ Funktion des Kletterns als vielmehr in der Möglichkeit begründet zu liegen, das Klettergerüst eigenständig ‚umfunktionieren‘ (Zinnecker 2001) und in den ‚Dienst‘ des Spiels stellen zu können, sodass das Klettergerüst als ‚Festung‘ oder ‚Gefängnis‘ genutzt wird. Gerade bei dem Fangspiel „Jungen-fangen-Mädchen“ stellt unseren Analysen zufolge das Klettergerüst einen wichtigen Anziehungspunkt dar, denn das Ziel des Spiels besteht nicht bloß darin, die Mädchen zu fangen, sondern sie dann auch im ‚Gefängnis wegzusperren‘. Die nachfolgende Szene soll davon einen Einblick geben:

Ich werde auf ein wildes Durcheinander und Raufen um das Klettergerüst herum aufmerksam: Miriam, Vanessa, Eva, Vera, Paul, Marcel und Karsten sind beteiligt. Sie laufen voreinander weg, halten sich fest, drücken sich zu Boden, stürzen hin und stehen kurz darauf wieder auf. Immer wieder sind Satzfetzen zu hören wie: „Los, lauf weg! He, bleib stehen! Ich krieg dich gleich!". Paul läuft nun Vanessa hinterher. Als beide dann am Klettergerüst angelangt sind, hält sie sich mit beiden Händen am Klettergerüst fest, wird aber direkt von seinen Händen am Bauch fest umschlungen. Paul versucht sie nun unter hohem Krafteinsatz vom Klettergerüst wegzureißen, aber Vanessa bleibt standhaft und behält ihre Hände am Klettergerüst. Kurz darauf kommt ihr Miriam zur Verstärkung herbeigeeilt: Sie steigt auf das Klettergerüst und tritt Paul auf die Hände, die er immer noch um den Bauch von Vanessa geschlungen hat. Da Paul hiervon wenig beeindruckt scheint, nimmt Miriam ihn nun in den „Schwitzkasten" und schafft es, ihn auf den Boden zu werfen. Nun laufen Eva und Vera zu mir und verstecken sich hinter meinem Rücken. Ich sage zu den beiden: „Das sieht aber wild aus bei euch." Beide bestätigen mir: „Ja, das ist ein brutales Spiel, macht aber Spaß." Es klingelt. Die Kinder laufen zurück zum Schulgebäude. Ich höre Vanessa noch den anderen Kindern zurufen: „Das machen wir nächstes Mal nochmal." (Protokoll: 04-03-2013, 2. Pause)

Direkt zu Beginn dieser Szene zeigt sich, dass die erwachsene Beobachterin[5] entgegen ihrer Erwartung, das Pausenspiel von Kindern beobachten zu können, im Feld angekommen sich zunächst mit einer Herausforderung konfrontiert sieht: Denn was sie im ersten Augenblick wahrnimmt, ist von einer Unübersichtlichkeit gekennzeichnet, die von ihr als ein „wildes Durcheinander" umschrieben wird. Die ‚VerursacherInnen' dieses „wilden Durcheinanders" sind: Miriam, Vanessa, Eva, Vera, Paul, Marcel und Karsten. Die Aufzählung der Kinder im Protokoll zeigt an, dass die Beobachterin – wohl auch wegen der Unübersichtlichkeit der Situation – eine ‚Sortierung' in Mädchen und Jungen vornimmt, wobei hier offensichtlich „Ladies first" gilt. Sie bringt damit also explizit das Geschlecht ins Spiel, womit deutlich wird, dass die wissenschaftlichen Beobachterpraktiken, mit denen die Praktiken des Unterscheidens der AkteurInnen im Feld ‚sichtbar' gemacht werden, wiederum selbst Praktiken der Unterscheidung sind. Aber auch ohne diesen Hinweis im Protokoll lässt sich erkennen, dass die Geschlechtszugehörigkeit eine Rolle spielt: Denn obwohl die Kinder selbst Geschlecht an keiner Stelle explizit zum Thema machen, sieht die Logik des Spiels zwei Parteien mit komplementären Rollen vor – womit sich in Anlehnung an Spencer-Brown (1972) formulieren lässt: „Only two can play this game." Dem Spiel ist damit Geschlecht bereits ‚eingeschrieben'. Die Zuordnung zur jeweiligen Spielpartei (Jungen: Fänger; Mädchen: Zufangende) erfolgt hier vermutlich deshalb auch ohne aufwendige Aushandlungsprozesse, „denn sein Geschlecht kennt und hat man" (Kelle 1999: 220).

Auffällig ist weiterhin der hohe Körpereinsatz, mit dem die Kinder agieren: Es wird zu „Boden gestürzt", „auf Hände getreten" und selbst der „Schwitzkasten" kommt zum Einsatz. Demnach wird der ‚eigene', aber auch der Körper der Mitspielenden ‚aufs Spiel gesetzt', allerdings auf eine Weise, dass sich dabei kein Kind verletzt. Stillschweigend vereinbarte Regeln erlauben es offensichtlich, im Rahmen des Spiels Grenzen (auch körperliche) zu überschreiten, die jenseits des Spiels Gültigkeit besitzen. In ähnlicher Weise hat darauf auch Kelle hingewiesen: „Die Körper sind hier, in Paraphrase des deutschen Titels von Butler (1995) von ‚Gewicht': Die Kinder ‚werfen' sie ins Spiel und setzen sie dem Spielverlauf auf. Sie gehen Risiken ein, die sie im gewöhnlichen Leben

5 Für das Bereitstellen der Feldprotokolle möchte ich hier Linda Smyczek und Markus Mengel meinen Dank aussprechen. Darüber hinaus gilt mein Dank auch allen SeminarteilnehmerInnen, die an der Interpretation der Beobachtungsszenen mitgewirkt haben.

gerade zu meiden suchen, die aber durch die Möglichkeit, den spielerischen Rahmen wieder aufzulösen und Interaktionen als ernst zu interpretieren, auch kalkulierbar bleiben“ (Kelle 1999: 221f.).

Der (Geschlechts-)Körper wird demnach – zumindest für die Zeit des Spiels – dem Spiel zur Verfügung gestellt. Das Spiel mobilisiert dabei Körpertechniken, die – anders als im (Unterrichts-)Alltag – gerade nicht auf die Vermeidung von Zusammenstößen ausgerichtet sind, sondern im Gegenteil diese gerade evozieren. Die unter dem hohen Körpereinsatz erbrachten ‚riskanten‘ Spielpraktiken scheinen dabei von den Kindern routiniert beherrscht zu werden, wohingegen sich die erwachsene Beobachterin merklich irritiert von diesem körperbetonten Spiel der Kinder zeigt und vermutlich – aus der verantwortungsbewussten Erwachsenenperspektive – ein wenig besorgt um deren Gesundheit ist, was sich in ihrer Äußerung: „Das sieht aber wild aus bei euch“ dokumentiert. Die Kinder selbst betrachten das Spiel zwar als „brutal“, gleichzeitig „macht [es] aber Spaß“. Der Reiz bzw. Kitzel dieses Spiels liegt vermutlich genau in dieser „Brutalität“.

Damit komme ich zu einer weiteren Beobachtungsszene: Wie bereits in der zu Beginn des Beitrags angeführten Szene deutlich wurde, sind die Pausenspiele von Kindern keineswegs immer von einem reibungslosen Ablauf gekennzeichnet, sondern bisweilen nehmen Aushandlungen über die geltenden Spielregeln einen wesentlichen Stellenwert ein. Dabei kann auch den spielexternen Geschlechterdifferenzen im Spiel Bedeutung verliehen werden. Beispielhaft hierfür ist die folgende Szene:

> […] Doch nun steuert Paul auf den eben abgeschlagenen Martin zu und schmeißt sich auf den Boden, um durch Martins Beine zu krabbeln. Theresia läuft auf die beiden Jungen zu. Als Paul durch Martins Beine gekrabbelt ist, ruft er laut: „Lauf Bock!“, wird aber fast im gleichen Atemzug noch von der herbeieilenden Theresia berührt, die kommentiert: „Steh Bock“. Daraufhin meint Paul lautstark: „Das zählt nicht, das darfst du gar nicht.“ Theresia entgegnet: „Wieso darf ich das nicht? Ich bin Fänger, ich darf das.“ Paul erwidert daraufhin: „Aber Katzenwache ist verboten, so sind hier die Regeln.“ Theresia beharrt weiterhin auf ihrem Standpunkt: „Das hab ich doch auch gar nicht gemacht. Das ist Pech, wenn du so langsam bist.“ Jonas, der bis jetzt in der Hocke verharrte, schaltet sich nun ein und ruft: „Na dann könnt ihr hier eben nicht mitspielen. Das ist halt ein Jungsspiel!“ Auch der abgeschlagene Paul meint zustimmend: „Darauf habe ich auch keine Lust mehr, ihr macht eh immer was ihr wollt und wollt andere Regeln, weil ihr Mädchen seid.“ Er wendet sich dann ab und läuft zum Klettergerüst. Britta sagt dann zu Theresia: „Komm, Theresia, wir gehen und spielen etwas mit Sarah und Mareike, das ist auch nicht so wild.“ (Protokoll: 04-09-2013)

Im Unterschied zu der oben beschriebenen Szene sind hier nun die ‚Rollen‘ anders verteilt: Die Mädchen fungieren als Fängerinnen, die Jungen sind die Zufangenden. Die Verteilung der jeweiligen Spielrollen scheint somit nicht dauerhaft auf ein Geschlecht festgelegt zu sein.

Wie sich nun in dieser Szene zeigt, entsteht ein Konflikt zwischen Paul und Theresia. Er wirft Theresia vor, dass sie die Regeln des Lauf- und Fangspiels „Steh Bock – Lauf Bock“ nicht einhalten würde. Denn als er den ‚gefangenen‘ Martin bereits befreit hatte, ‚lauerte‘ sie in „Katzenwache“[6], was aus seiner Sicht nicht mit den Regeln des Spiels zu vereinbaren ist. Zudem formuliert er mit seiner Aussage: „so sind

6 Mit dem Ausdruck „Katzenwache“ wird beschrieben, dass die FängerInnen im Spiel unerlaubter Weise kaum ihre Position verändert haben – analog zu einer Katze, die ihre Beute nicht aus den Augen lässt.

hier die Regeln“ den Anspruch, die Einhaltung dieser Regeln in dem klar abgegrenzten Spielterritorium für sich reklamieren zu können. Theresia streitet die Vorwürfe ab und verweist dabei auf ihre Rolle als Fängerin, die sie dazu berechtigt, so (regelkonform) zu handeln, wie sie es getan habe. Sie wirft dann Paul vor, dass er eben Pech habe, wenn er zu langsam sei. Damit nimmt sie eine Differenzmarkierung vor, die sich nicht mehr nur auf den zunächst eingeführten Aushandlungsgegenstand der Spielregeln bezieht, sondern auf die fehlende körperliche Leistungsfähigkeit Pauls abhebt. Daraufhin schaltet sich Jonas ein, der mit seiner Aussage: „Na dann könnt ihr hier eben nicht mitspielen. Das ist halt ein Jungsspiel!“ alle Mädchen von der Teilnahme am Spiel auszuschließen versucht. Die Aussage erscheint auf den ersten Blick ein wenig verwunderlich, da sich ihm eine Reihe weiterer alternativer Handlungsoptionen geboten hätten, so z. B. nur Theresia vom Spiel auszuschließen, die aus seiner Sicht einen Regelverstoß begeht. Mit seiner Aussage zieht er allerdings eine Trennlinie zwischen Jungen- und Mädchenspielen und entpersonalisiert den Konflikt: Offensichtlich geht es nunmehr nicht um die unterschiedlichen Auffassungen über die Spielregel zweier konkreter Kinder (also Theresia und Paul), sondern darum, dem Spiel ein Geschlecht zuzuschreiben, womit zugleich das ‚andere‘ Geschlecht von ihm ausgeschlossen wird.

Wie sich dann im Fortgang der Interaktion zeigt, kommt es zu einer solidarischen Peervergemeinschaftung unter den beiden Jungen Jonas und Paul. Letzterer bestätigt noch einmal – Bezug nehmend auf die Äußerung von Jonas („Das ist halt ein Jungsspiel“) –, dass die Mädchen immer „andere Regeln“ wollen, weil sie Mädchen sind. Auf diese Weise nimmt er eine Verallgemeinerung qua Geschlecht vor (vgl. dazu auch Breidenstein/Kelle 1998) und ‚besondert‘ zugleich die Gruppe der Mädchen, die aufgrund ihres Geschlechts „andere Regeln“ einfordern.

Zum Ende dieser Szene wenden sich schließlich Britta und Theresia ab. Britta schlägt vor, etwas mit Sarah und Mareike (also in geschlechtshomogener Gruppenzusammensetzung) zu spielen, was dann auch „nicht so wild“ wie das Spiel mit den Jungen sei. Sie nimmt damit eine Konstruktion des Genderspiels vor, indem sie das Spiel der Jungen als „wild“[7] bezeichnet, was offenbar nicht in gleicher Art und Weise für das Spiel der Mädchen gilt.

5 Fazit

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Frage, wie Grundschulkinder beim Pausenspiel auf dem Schulhof Geschlechterunterscheidungen soziale Relevanz verleihen. Wie die hier angeführten Analysen deutlich machen, stehen Grundschulkinder im Spiel auf dem Schulhof der Kategorie Geschlecht nicht völlig gleichgültig gegenüber, allerdings steht die Geschlechtszugehörigkeit auch nicht dauerhaft im Zentrum der Aufmerksamkeit. Je nach Spielsituation können die ‚Mitgliedschaften‘ auf unterschiedliche Weise aktualisiert werden: Während es in dem angeführten Fallbeispiel der ersten Szene um die „nackte Polarität“ (Kelle 1999: 220) geht, d. h. das Geschlecht in erster Linie

7 Bemerkenswert ist, dass auch in der ersten Szene die Beobachterin das von ihr beobachtete Spiel als „wild“ beschreibt.

eine pragmatische Funktion bei der Einteilung in zwei Spielparteien erfüllt, werden in der danach folgenden zweiten Szene Jungen als Jungen und Mädchen als Mädchen explizit adressiert, sie werden als „Exemplar dieser Kategorien kenntlich" (Hirschauer 2001: 216) gemacht.

Daraus lässt sich schließen, dass Geschlechterdifferenzen in beiden Szenen nicht völlig negiert werden, schließlich wird das jeweils ‚andere' Geschlecht stets der ‚gegnerischen' Spielpartei zugeordnet. Dennoch zeigen sich bei der Gegenüberstellung der Beobachtungsszenen markante Unterschiede im Hinblick auf den „Aktivierungsgrad" (Hirschauer 2001): So dokumentiert sich in der zuerst analysierten Szene eine selbstläufige Spielpraxis, bei der sich die beteiligten Kinder in zwei Spielparteien formieren, mit hohem und riskantem Körpereinsatz agiert wird und offenbar stillschweigend vereinbarte Spielregeln die Kinder davon entlasten, ihre ‚Mitgliedschaft' anzuzeigen (vgl. hierzu auch Breidenstein 1997; Kelle 1999). Das Besondere ist dabei, dass die ‚Mitgliedschaften' zugunsten eines ‚brutalen' und äußerst körperintensiven Spiels ‚ruhen', in dem die Körpergrenzen verschwimmen. Dies ließe sich dahingehend interpretieren, dass grenzüberschreitende Spielpraktiken besonders dann von Kindern realisiert werden, wenn der Körper, der ansonsten eine Grenze darstellt, ‚aufs Spiel gesetzt' bzw. dem Spiel zur Verfügung gestellt wird und es gleichzeitig einen *common sense* über die Spielregeln gibt.

Im Gegensatz dazu weist die hier angeführte zweite Szene eindrucksvoll darauf hin, dass bei einer Irritation der (Spiel-)Ordnung – die hier durch einen möglichen Regelverstoß verursacht wird – ‚Mitgliedschaften' sofort wieder aktiviert werden. Plötzlich wird aus dem ‚geschlechtslosen' Spiel ein „Jungsspiel". Dem Spiel wird ein Geschlecht zugeschrieben, womit in den Binnenraum des Spiels die außerhalb des Spiels begründete Geschlechterordnung eindringt. Damit unterscheiden sich die beiden hier dargestellten Beobachtungsszenen dahingehend voneinander, dass einmal dem Spiel Geschlecht eingeschrieben (und deshalb auch nicht weiter thematisierungsbedürftig) ist, wohingegen das andere Mal dem Spiel ein Geschlecht zugeschrieben wird.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Spielpraxis auf dem Schulhof Kindern die Möglichkeit einräumt, (Geschlechter-)Grenzen zu überschreiten, denn – wie Sutton-Smith (1978: 52) formuliert – „Spiel ist die Welt, wie sie sein könnte". Die Welt des Spiels erscheint dazu in der Lage, Ordnungsverhältnisse – wenn auch zunächst nur temporär, d. h. für das Spiel selbst – außer Kraft zu setzen, sodass es etwa bei einem Rauf- und Tobespiel (wie oben gezeigt) weniger von Relevanz ist, ob man nun Mädchen oder Junge ist, sondern inwieweit man bereit ist, sich auf das Spiel einzulassen und durch ‚riskante' Spielpraktiken – die sich entgegen der mitunter vertretenen Auffassung nicht auf eine homosoziale Spielpraxis von Jungen reduzieren lassen – den (Geschlechts-) Körper aufs Spiel setzt. Praxistheoretisch betrachtet, sind es demnach nicht nur Mädchen und Jungen, die im Genderspiel miteinander konkurrieren, vielmehr konkurrieren auch die Spielpraktiken untereinander, die sich – wie hier gezeigt – zwischen grenzenüberschreitenden Risikopraktiken und grenzensetzenden Praktiken der Normierung (z. B. Einhaltung der Spielregeln) bewegen können. Fruchtbar erscheint es, zukünftig die Verschränkung der Praktiken des *doing gender* und *doing age* noch stärker in den Blick zu nehmen. So ist anzunehmen, dass Geschlecht als Klassifikationskriterium alters- bzw. lebensphasenabhängig eine differenzielle Relevanz besitzt. Gleichzeitig be-

inhaltet aber auch die ‚Altersordnung' – der in der Schule eine besondere Bedeutung zukommt, da das Alter zur Bildung von Klassen herangezogen wird – spezifische Konstruktionen von Geschlecht. Hierbei gilt es jedoch stets zu berücksichtigen, dass nicht nur die interaktiv erzeugten Grenzsetzungen und -überschreitungen der AkteurInnen in den Blick genommen werden, sondern auch die ‚Grenzen' selbst, die qua wissenschaftlicher Auseinandersetzung (re)produziert werden.

Literaturverzeichnis

Alanen, Leena. (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question'.* (Sociology. Publication series A. Research Reports 50). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research. http://dx.doi.org/10.1177/0002764203046010003

Aydt, Hilary & Corsaro, William. (2003). Differences in children's construction of gender across culture. An interpretive approach. *American Behavioral Scientist*, *46*, 1306–1325.

Bateson, Gregory. (2007). Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In Christian Holtorf & Claus Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 193–207). Köln: Böhlau.

Beck, Ulrich. (2000). *Freiheit oder Kapitalismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bollig, Sabine & Kelle, Helga. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34*(3), 263–279.

Breidenstein, Georg. (1997). Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. *Zeitschrift für Soziologie, 26*(5), 337–351.

Breidenstein, Georg & Kelle, Helga. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnograpische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.

Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UTB.

Bronner, Kerstin. (2013). Gender und Heteronormativität als institutionalisierte(s) System(e) sozialer Praktiken. Anforderungen an sozialpädagogische Professionalität. In Bettina Grubenmann & Mandy Schöne (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 83–99). Berlin: Frank & Timme.

Eckermann, Torsten & Heinzel, Friederike. (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35*(1), 23–38.

Fabes, Richard; Martin, Carol & Hanish, Laura. (2003). Young children's play qualities in same-, other, and mixed-sex peer groups. *Child development*, *74*(3), 921–932. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00576

Flitner, Andreas. (2002). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. Weinheim: Beltz.

Fuhs, Burkhard. (1997). Spielen oder gleich „was Richtiges machen"? Zur sozialen Bedeutung des Spielens im Kindesalter. In Erich Renner, Sabine Riemann, Ilona Schneider & Thomas Trautmann (Hrsg.), *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 19–41). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Fuhs, Burkhard. (2014). Der Zauber der Dinge in der Kindheit. Materielle Kinderkultur im Kontext von Sach- und Erinnerungsforschung. In Christina Schachtner (Hrsg.), *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 63–89). Bielefeld: transcript.

Gebauer, Gunther & Wulf, Christoph. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.

Gildemeister, Regine & Günther, Robert. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag.

Glenn, Nicole; Knight, Camilla; Holt, Nicholas & Spence, John. (2012). Meanings of play among children. *Childhood, 20*(2), 185–199. http://dx.doi.org/10.1177/0907568212454751

Hagemann-White, Carol. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen aus einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien, 11*(2), 68–78.

Heckhausen, Heinz. (1964). Entwurf einer Psychologie des Spielens. *Psychologische Forschung 27*(3), 225–243. http://dx.doi.org/10.1007/BF00424560

Hirschauer, Stefan. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46*(4), 668–692.

Hirschauer, Stefan. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *41*, 208–235.

Hirschauer, Stefan. (2013). Die Praxis der Geschlechterdifferenz und ihre Infrastruktur. In Julia Graf, Kristin Ideler & Sabine Klinger (Hrsg.), *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis und Perspektiven* (S. 153–161). Opladen: Barbara Budrich.

Hirschauer, Stefan. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie, 43*(3), 170–191.

Kelle, Helga. (1999). Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (2), 211–228.

Kelle, Helga. (2004). Ethnographische Ansätze. In Edith Glaser, Dorle Klika & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 636–650). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krappmann, Lothar & Oswald, Hans. (1988). *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Maiwald, Kai-Olaf. (2013). Der mikroskopische Blick. Rekonstruktion in der Objektiven Hermeneutik. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 14(2),* 207–235.

Meuser, Michael. (2008). It's a Men's World. Ernste Spiele männlicher Vergemeinschaftung. In Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Ernste Spiele. Zur politischen Soziologie des Fußballs* (S. 113–134). Bielefeld: transcript.

Nissen, Ursula. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung*. Weinheim: Juventa.

Oswald, Hans. (2009). Kinderfreundschaften. Geschlechtshomogene Peerbeziehungen und Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–32.

Petillon, Hanns & Valtin, Renate. (1999). *Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele.* Frankfurt/Main: Grundschulverband.

Reinert, Gerd-Bodo & Zinnecker, Jürgen. (1978). Was wir Schüler in den Pausen auf dem Schulhof und in der Schule machen (auch was Lehrer eigentlich nicht wissen dürfen). In Gerd-Bodo Reinert & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 165–174). Reinbek: Rowohlt.

Röhner, Charlotte. (2012). Zur Konstruktion von Geschlecht in Spielpraxen von Mädchen und Jungen im Kindergartenalltag. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner & Heinz Sünker (Hrsg.), *Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* (S. 185–205). Opladen: Barbara Budrich.

Schatzki, Theodore. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527470

Sobiech, Gabriele. (2013). Mädchen spielen Fußball. Positionierungschancen in ‚männlich' dominierten Spiel-Räumen. In Birgit Bütow, Ramona Kahl & Anna Stach (Hrsg.), *Körper, Geschlecht, Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen* (S. 217–239). Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18998-7_12

Sutton-Smith, Brian. (1978). *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.

Spencer Brown, George. (1972). *Only two can play this game*. University of California: Julian Press.

Tervooren, Anja. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim: Juventa.

Thorne, Barrie. (1993). *Gender Play. Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University.

Thorne, Barrie & Luria, Zella. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems, 33*(3), 176–190. http://dx.doi.org/10.2307/800703

Zinnecker, Jürgen. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim: Juventa.

Zur Person

Torsten Eckermann, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: mikroethnographische Unterrichtsforschung, Kindheitsforschung, Praktiken der Differenzierung in der Peerkultur von Kindern, Schülerhandeln beim kooperativen Lernen, Spielpraxis von Kindern im Grundschulalter.

Kontakt: Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel

E-Mail: eckermann@uni-kassel.de