



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Die Förderung von Spielfähigkeit als Bildungsdimension in der ersten Klasse der Sekundarstufe I durch den Einsatz von Bewegungsspielen

verfasst von / submitted by

Sandra Artner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2020 Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienplan
degree program code as it appears on
the student record sheet

UA 190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt
degree program as it appears on
the student record sheet

Lehramtsstudium
UF Bewegung und Sport,
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor

Univ.-Prof. Dr. Stefan Meier

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle all jenen Menschen danken, die in der intensiven Zeit meines Schreibprozesses für mich da waren. Zuallererst danke ich meinem Mann, der mir immer wieder „Mojo“ schenkte und mich, unseren Sohn und unseren Hund versorgte, wann immer er Zeit dazu hatte. Dank gebührt auch meinem lieben Sohn, der in der Abschlussphase die Organisation seines Schulalltags zu 100% allein meisterte. Herzlichen Dank auch an meinen Betreuungsprofessor, Univ. -Prof. Dr. Stefan Meier, der- trotz seines erheblichen Arbeitsaufkommens- immer Zeit fand mich von der Themenfindung an, gewissenhaft und kritisch zu betreuen, sodass diese Arbeit einen Anfang und ein Ende gefunden hat.

Ich danke meinen Eltern, dass sie mich meinen verschlungenen Weg immer haben gehen lassen, ohne jemals Zweifel daran anzumelden.

Vielen Dank euch allen!!!

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit besteht aus zwei Abschnitten, einem theoretischen und einem methodologischen. Der erste Abschnitt dient der theoretischen Hinführung zum Thema:

„Die Förderung von Spielfähigkeit als Bildungsdimension in der ersten Klasse der Sekundarstufe I durch den Einsatz von Bewegungsspielen.“

Zunächst wird das Verständnis von Bildung im Wandel der Zeit in einem historischen Abriss skizziert, um im Anschluss die Bedeutung von Bildungsprozessen für das in einer pluralistischen Gesellschaft lebende Individuum des 21. Jahrhunderts zu verdeutlichen. Den Fokus legt diese Arbeit auf die Förderung von Spielfähigkeit durch Bewegungsspiele im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Zu diesem Zwecke werden die grundlegenden Besonderheiten der Tätigkeit „Spielen“ aufgezeigt und die Bedeutung von Spiel für die menschliche Entwicklung in verschiedenen Dimensionen erklärt. Danach wird erläutert, was unter Spielfähigkeit im Kontext von Bewegungsspielen zu verstehen ist und worin das Bildungspotential dieser Fähigkeit liegt. Abgerundet wird der theoretische Teil durch didaktische Überlegungen wie Spiele im Unterricht inszeniert werden können, um Bildungsprozesse anzubahnen.

Der anschließende empirische Teil soll zeigen, inwieweit Bewegungsspiele als bildende Prozesse von Seiten der Lehrkraft im Unterricht thematisiert werden. Um dies herauszufinden wurden narrative Interviews mit Lehrpersonen über den Ablauf von Bewegungsspielen hinsichtlich der Spielauswahl, den Spielregeln und dem Verhalten bei vermeintlichen Spielstörungen geführt.

Die gewonnenen Ergebnisse der qualitativen Forschungsarbeit, werden im letzten Schritt dieser Arbeit zur Diskussion gestellt.

.

Abstract

The here presented thesis consists of two sections: a theoretical and a methodological. Section one serves to theoretically introduce the subject: “The promotion of the ability to play as an educational mandate in the first class of secondary school through the use of movement games”.

In the course of this, first the concept of education through time is outlined following the importance of educational processes for a single individual living in a multi-cultural society of the 21st century is illustrated. The focus of this thesis lies on the promotion of the ability to play through movement games in exercise and sport classes. To that end, the basic particularities of the activity of playing movement games is presented and the meaning of games for the human development in various dimensions is described. Thereafter, the ability to play in context with game activities and the educational potential of this activity, is demonstrated through movement games. The theoretical section is rounded off by providing didactic-methodological considerations how movement games in class can be staged in order to initiate educational processes.

The following empirical section is intended to show to what extent the ability to play as an educational dimension through tasks and topicalization of game processes in and, through movement games, respectively is promoted. In order to ascertain this, narrative interviews were held with teaching staff regarding movement game selection, rules of movement games and behaviour in case of alleged game disorders.

In the final step the obtained results of this qualitative research work are put up for discussion.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	5
1 Einleitung.....	8
1.1 Die Problemstellung	9
1.2 Forschungsfragen.....	10
1.3 Forschungsdesign	10
1.4 Forschungsstand	11
1.5 Gliederung der Arbeit	11
2 Bildung.....	13
2.1 Historischer Abriss.....	13
2.2 Zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion	14
2.3 Klärung des Bildungsbegriffs.....	15
2.4 Bildungsrelevante pädagogische Prinzipien.....	16
3 Spiel als Bildungskategorie	18
3.1 Klärung des Spielbegriffs.....	18
3.2 Zur Bedeutung des Spiels für den Menschen	21
3.2.1 Anthropologische Dimension	21
3.2.2 Psychologische Dimension	22
3.2.3 Pädagogische Dimension	25
3.3 Spielfähigkeit als Bildungsfaktor.....	26
3.3.1 Begriffsklärung	27
3.3.2 Kommunikatives Handeln als Bildungsdimension	27
3.3.3 Situatives Handeln als Bildungsdimension	28
4 Bewegungsspiele im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.....	30
4.1 „Kleine Spiele“ als Bewegungsspiele	30
4.2 Spieltätigkeit im schulischen Kontext	31
5 Didaktische Möglichkeiten zur Förderung der Spielfähigkeit in einem erziehenden Unterricht.....	33

5.1	Spiele entwickeln.....	33
5.1.1	Genetisches Lernen.....	35
5.2	Die Rolle der Lehrkraft beim Verstehen lehren	36
6	Theoretischer Hintergrund.....	38
6.1	Modell der allgemeinen Spielfähigkeit.....	38
6.2	Typen der Bedürfnisse und Hilfestellungen nach Wygotski	39
7	Methodologie.....	44
7.1	Datengewinnung: Narrative Interviews.....	44
7.2	Spezifisches Transkriptionssystem zur Datenübertragung	44
7.3	Adaptierte Narrationsanalyse nach Schütze	45
7.3.1	Formale Textanalyse (Schütze - Schritt 1).....	45
7.3.2	Strukturelle inhaltliche Beschreibung (Schütze - Schritt 2).....	46
7.3.3	Analytische Abstraktion (erweiterter Schütze - Schritt 3).....	46
7.3.4	Kontrastive Vergleiche (Schütze - Schritt 5)	47
7.3.5	Konstruktion eines didaktischen Kataloges aufeinander bezogener Empfehlungen (Schütze - Schritt 6).....	47
8	Ergebnisse.....	49
8.1	Interviewpartner*innen, Interview-Abläufe und erste Schlussfolgerungen	49
8.2	Formale Textanalyse (erster Auswertungsschritt).....	50
8.3	Schlussfolgerungen je Interview hinsichtlich der Segmentanalyse (zweiter Auswertungsschritt).....	51
8.4	Prozess der Entwicklung von A-posteriori Kategorien (dritter Auswertungsschritt)	52
8.5	A-posteriori Kategorien zu Bewegungsspielen.....	56
8.5.1	Formulierung von Zielen (K0)	56
8.5.2	Zwecke und Funktionen (K1).....	59
8.5.3	Schüler*innen-Wünsche und Entscheidung zur Spiel-Wahl (K2)	60
8.5.4	Regel-Umsetzung (K3)	61
8.5.5	Teambildung und Partizipation der Schüler*innen (K4).....	62

8.5.6	Konfliktlösung und Bewahrung von Ich-Identität im Sozialen (K5)	63
8.5.7	Hintergrundauffassungen unterschiedliche Schulbetreiber und Schultypen zu unterschiedlichen Zielen (K10)	64
8.5.8	Quellen von Know-how (K6)	65
8.5.9	Zeit fürs Entwickeln zulassen (K7).....	66
8.5.10	Bewegungsspiele unterstützen mentale und körperliche Gesundheit (K8) ..	66
8.5.11	Erste Klasse – Ist-Situation (K9)	67
8.5.12	Erste Klasse - Entwicklung von Technik, Spielverständnis und Gruppenzusammenhalt (K11).....	68
8.6	Schema der entwickelten Kategorien als konstruktives Modell zu Bewegungsspielen	69
8.7	Kontrastiver Vergleich zwischen öffentlichen Schulen und privater Waldorfschule	71
8.8	Gesamtsicht als theoretisch-abstrahiertes Modell (Schütze-Schritt 6)	75
8.9	Methodenreflexion	77
9	Zusammenfassung	79
	Quellenverzeichnisse	85
	Literaturverzeichnis	85
	Elektronische Quellen	92
	Abbildungsverzeichnis	94
	Tabellenverzeichnis.....	95
	Anhang I: Beispiel-Interview 3.....	96
	Anhang II: Auswertungsschritte 1 bis 3 nach Schütze für Interview 3.....	104

1 Einleitung

Spiel ist das Medium, mit dem sich das Kind selbstbestimmt seine Welt erschließt, es „spielt sich in die Welt“ (Warwitz & Rudolf, 2014, S.8). Spiel begegnet uns in jeder Kultur „als eine bestimmte Qualität des Handelns, die sich vom gewöhnlichen Leben unterscheidet“ (Huizinga, 1938/2013, S.12). Es ist sinnvolle Form und hat soziale Funktion, was das Spiel selbst zu einer Grundlage und einem Faktor des Kulturlebens macht. Wollen wir die Kulturfähigkeit, als Fähigkeit Neues zu entdecken und zu erschaffen fördern, so ist die Fähigkeit spielen zu können von unvergleichlicher Bedeutung, denn spielen ist geistiges Schöpfen, ist eingebettet sein im Kosmos (ebd.).

Bereits Schiller (1874) hat diese tiefe Verbindung zwischen Spiel und Mensch in seinem 15. Brief über die ästhetische Erziehung des Menschen betont, als er schrieb: „(...) der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller, 1874, S. 593).

Die sagte er vor mehr als hundert Jahren und es scheint nicht mehr die Wahrheit des 21. Jahrhunderts zu sein. Mittlerweile hat sich die „ursprüngliche Spiel- und Bewegungskultur im Zuge der Industrialisierung in Europa „versportlicht“. Dies zeigt sich darin, dass nicht mehr die ganzheitliche Sinn- und Freiheitserfahrung im Spiel im Vordergrund steht sondern „vor allem messbare Bewegungsleistungen“ (Vogelsang, 1994, S.23). So erhalten Sportspiele wie selbstverständlich Anerkennung, was sie zu Stundenthemen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport macht, während Bewegungsspiele häufig nur am Rande einer Unterrichtsstunde zum Einsatz kommen.

Doch während sich „spielen können“ in den Sportspielen immer mehr auf technische Fertigkeiten verengt, bieten Bewegungsspiele die Möglichkeit das Individuum und seine persönliche Spielbiographie zu berücksichtigen und es in die Gestaltung der Spiele einzubinden, sodass bildungsrelevante Erfahrungen im Zuge des Spielgeschehens gemacht werden können und die Fähigkeit spielen zu können unmittelbar mit den personalen und sozialen Fähigkeiten des Individuums in Zusammenhang stehen.

Bewegungsspiele bieten sich hierfür als kindgerechte Inhalte an. Kinder der ersten Klasse der Sekundarstufe I haben im besten Fall sowohl Spiel und Bewegungserfahrung im Kreis der Familie gewonnen als auch im Zuge des Kindergarten- und Volksschulbesuchs. Aufgrund des zunehmenden Fortschreitens der geistigen und emotionalen Entwicklung können die Kinder immer komplexere Aufgaben mitgestalten und Aushandlungsprozesse selbstverantwortlich übernehmen. Dadurch bietet sich den Schüler*innen die Möglichkeit das miteinander spielen als persönlichkeitsbildendes Erlebnis zu erfahren.

1.1 Die Problemstellung

War in den 50-er Jahren noch „die Straße der Tummelplatz für Spiele, die Kreativität und Teamgeist erforderten“ (Blecher, 2006, S.3) so ist in unserer hochtechnisierten Welt „im Bereich der Bewegungsspiele ein Verlust an Spielformen, Spielräumen und Spielfähigkeiten zu beklagen“ (Günzel, 1990, S.1). Die Folgen zeigen sich in Form einer nicht nur veränderten, sondern sogar zunehmend verkümmerten Spielkultur. Im Mittelpunkt von Spielhandlungen stehen zunehmend „Erfolg und Leistung, Konkurrenz und Überbietung und Könnensoptimierung“ (ebd., S.2).

Bewegungsspiele kommen je nach methodischer Funktion „im Hinblick auf das wettkampfgerechte Leistungsspiel“ (ebd., S.2) aus der Kategorie der Sportspiele zum Einsatz. Das Problem, das sich aus dieser Funktionalisierung ergibt ist, dass sich „die ursprünglichen vielfältigen Formen der „Kleinen Spiele“ mit Elementen des Bewegens, Sprechens, Singens, Verkleidens, Helfens und Wetteifers auflösen“ (ebd., S.175) und der Trend zur Versportlichung und somit Einengung von Spielen als Leistungsstreben seinen Lauf nimmt.

Nicht mehr die Fähigkeit der Kinder sich eigenständig im Spiel organisieren zu können und das sich erfahren im Spielverlauf steht im Vordergrund, sondern der sportliche Leistungsvergleich und somit das Spielergebnis (Günzel, 1990). Durch die Thematisierung der „Kleinen Spiele“ im Kontext der großen Sportspiele werden sie um ihren Eigenwert gebracht. Dieser liegt im Spielerlebnis, „das permanent ursprüngliche Lebensfreude aktiviert, Kraft spendet, Perspektiven öffnet und Lebensprobleme mindert“ (Röhrs, 1996, S. 400). Spiel befindet sich grundsätzlich im Kreislauf von Freude, Lust, Spannung, Erholung und Zwecklosigkeit und spielt bei der Entwicklung des Menschen, „bei der Ausfaltung seiner Anlagen“ (ebd., S.400) eine wesentliche Rolle.

Gerade in einer Zeit der beschleunigten Veränderung von „Lebensraum, zwischenmenschlichen Beziehungen, Arbeit und Freizeitgestaltung“ (Günzel, 1990, S.174) gilt es, die Spielgeschichte der Kinder und die damit verknüpfte Selbsterfahrung anzureichern. Dem Bewegungs- und Sportunterricht kommt hierbei die entscheidende Möglichkeit zu, „Gelegenheiten zu spielen, zur Mitgestaltung, zur Kreativität und zu selbstverantwortlichem Handeln zu schaffen“ (Dreiling & Hoppstädter, 2000, S.19), die die Schüler*innen in ihren personalen und sozialen Fähigkeiten wachsen lassen.

Diese Arbeit möchte einerseits einen theoretischen Beitrag leisten, indem sie die Bedeutung von Bewegungsspielen und Spielfähigkeit für die Bildung des Menschen zu einem selbstbestimmten, mitbestimmten und zur Solidarität fähigen Individuum, das die Verantwortung für sich als Individuum und für sich als Teil einer Gesellschaft übernehmen

kann, herausstreicht. Andererseits wird der Einsatz von Bewegungsspielen auch in der Unterrichtspraxis dargestellt. Mithilfe der Befragung von Lehrkräften soll herausgefunden werden inwieweit Bewegungsspiele in der ersten Klasse der Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Bewegung und Sport bildungsrelevant inszeniert werden. Können im Sinne eines freien und explorativen Umgangs mit Regeln und Spielräumen, unmittelbare und konkret sinnliche Erfahrungen mit dem Gegenstand „Spielen“ gemacht werden? Wird Bewegungsspiel im Unterricht als ein Handlungs- und Erfahrungsraum begründet, in dem durch konkrete Aufgabenstellungen Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht und die Schüler*innen zu eigenverantwortlichem und selbstbestimmtem Handeln befähigt werden oder werden Bewegungsspiele primär zweckgebunden eingesetzt, um Zielspiele zu erlernen, Muskulatur zu erwärmen und zuvor erbrachte Leistung zu belobigen?

1.2 Forschungsfragen

Aufgrund dieser Problemstellung werden folgenden drei Forschungsfragen gestellt:

FF1: *Wie laufen Bewegungsspiele im Unterrichtsverlauf der ersten Klasse der Sekundarstufe I ab?*

FF2: *Wie findet die Klasse ihren Konsens, was gespielt wird? Wie werden die Spielregeln bestimmt, nach welchen Regeln gespielt wird? Wie wird der Spielfluss gesichert?*

FF3: *Wie können Bewegungsspiele inszeniert werden, um die Entwicklung der Spielfähigkeit der Klasse zu fördern, sodass sie sich als Klasse selbsttätig und selbständig in ihrem Spiel organisieren?*

1.3 Forschungsdesign

Aufgrund des Erkenntnisinteresses und der formulierten Forschungsfragen wird ein qualitativer Forschungsansatz zur Untersuchung verwendet. Nach Recherche und Darstellung wesentlicher Konzepte im theoretischen Teil werden im empirischen Teil der Arbeit sechs narrative Interviews mit Lehrpersonen des Unterrichtsfachs Sport und Bewegung zur Datengewinnung herangezogen. Die Datenanalyse erfolgt nach dem von Fritz Schütze 1983 entwickelten Schema der sechs Auswertungsschritte.

1.4 Forschungsstand

Im Zuge der Erkenntnis, dass Bewegung und Sport einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, wurden hinsichtlich der Unterrichtskonzeption rein pragmatische Konzepte, die das bloße Vermitteln von Sportarten zum Inhalt hatten, durch die Konzeption des erziehenden Unterrichts ersetzt. Damit liegt der Lehrauftrag des Bewegungs- und Sportunterrichts nicht mehr ausschließlich im physischen Qualifizieren der Schüler*innen, sondern auch im Fördern personaler und sozialer Fähigkeiten. Die pädagogischen Forderungen des österreichischen Lehrplans für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport in der allgemein höheren Schule lauten entsprechend:

Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport soll gleichrangig zur Entwicklung der, Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beitragen: durch (...) Wahrnehmungsfähigkeit für den eigenen Körper (...) Selbstvertrauen (...) Durchsetzungsvermögen unter beachten fairen Handelns; Regelbewusstsein und interkulturelles Verständnis. (BMUK, 2019, Lehrplan für Bewegung und Sport, AHS-Unterstufe)

Persönlichkeitsbildung ist ein zentrales Argument in der Begründungslinie des Schulsports geworden (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011). Studien darüber, inwieweit sich Heranwachsende im Spielen von Bewegungsspielen, die im Kontext der Ausbildung als „Kleine Spiele“ eingeführt werden, Persönlichkeit erspielen, existieren nicht, dafür aber theoretische Überlegungen, wie Spiel inszeniert werden kann, um in den Schüler*innen Bildungsprozesse anzustoßen (Lange & Sinning, 2008). Nur vereinzelt existieren aus der frühen Zeit des neuen Jahrtausends Unterrichtsberichte in sportpädagogischen Fachzeitschriften, die das -Miteinander spielen können- zum Thema haben (Dreiling & Hoppstädter, 2000).

Aktuell zeigt sich eine Funktionalisierung der Bewegungsspiele oder auch, „Kleinen Spiele“ als Erwärmer der Muskulatur, als Motivationsbringer und als Methode für das Erlernen der „Großen Sportspiele“ (Fußball, Handball, Basketball, Volleyball oder Hockey), was auch durch die verschiedenen, in der Literatur beschriebenen Spielvermittlungskonzepte, Unterstützung findet (Laging, 2013).

1.5 Gliederung der Arbeit

Im ersten Kapitel wird die Leserschaft in die Problemstellung und die daraus entwickelten Forschungsfragen eingeführt. Das Forschungsdesign wird vorgestellt und der Forschungsstand umrissen. Das zweite Kapitel ist der Bildung gewidmet. Es wird sowohl

der Begriff in seiner historischen Bedeutung als auch das Bildungsverständnis der Gegenwart erläutert. Diese allgemeinen Ausführungen werden in Bezug mit der Didaktik des erziehenden Unterrichts des Bewegungs- und Sportunterrichtes gesetzt.

Das dritte Kapitel schenkt dem Spiel als Bildungskategorie seine Aufmerksamkeit. Es werden die Besonderheiten des Spielphänomens, die verschiedenen Bedeutungsdimensionen für den Menschen abgebildet und die Spielfähigkeit als Bildungsdimension erläutert. Was unter Bewegungsspielen im Kontext des Bewegungs- und Sportunterrichts zu verstehen und worauf zu achten ist, wenn Spiele im Unterricht zum Einsatz kommen, zeigt Kapitel vier.

In Kapitel fünf werden didaktische Möglichkeiten zur Inszenierung von Spielen in einem erziehenden Unterricht erörtert. Bevor mit Kapitel sieben der methodische Teil beginnt, werden in Kapitel sechs theoretische Hintergründe zur Entwicklung der Spielfähigkeit in Anlehnung an Wygotski dargestellt. Daran anschließend folgt das empirisch Begründete: Die Auswahl und Art der Forschungsmethode wird erklärt und der Ablauf der Untersuchung, mit den einzelnen Analyseschritten dargestellt. Die Abbildung der Interviewergebnisse, die Vorstellung der Interviewpartner und der Ablauf der einzelnen Interviews, ebenso die Beantwortung der Forschungsfragen und eine Methodenreflexion folgen in Kapitel acht.

Kapitel neun bildet das Resümee und stellt einen Ausblick auf der Basis der Verknüpfung von Theorie und Praxis dar.

2 Bildung

2.1 Historischer Abriss

Der in der Antike ursprünglich aufgekommene Bildungsgedanke, stellte bis in das späte Mittelalter die Wurzel, des Denkens über Bildung dar. Erst im 18 Jahrhundert entwickelte sich der Bildungsbegriff, als Zentralbegriff des pädagogischen Denkens im deutschsprachigen Raum. Die zentrale Idee des Begriffs wurzelt im Geiste der Aufklärung, die Kant als „den Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Kant, 1783, S.516) bezeichnete.

Die voranschreitende Zeit war geprägt, durch „tief greifende gesellschaftliche Umbruchphasen (dem Ende der Ständegesellschaft und dem Aufstieg der bürgerlichen Welt und einer korrespondierenden geistigen Umorientierung (der deutschen idealistischen Philosophie)“ (Pongratz, 2010, S.26).

Das traditionell, hierarchisch und teleologische Ordnungssystem veränderte sich in Richtung einer Gesellschaft „freier, gleicher und brüderlicher Menschen“ (Benner, 2001, S.11). Die Bestimmung des Einzelnen war nun nicht mehr geburtsständisch vorbestimmt, sondern es galt für die pädagogische Praxis „jeden Heranwachsenden als einen in seiner späteren Bestimmung gerade nicht festgelegten Menschen wahrzunehmen und anzuerkennen, der an der Erlangung seiner Bestimmtheit mitwirkt“ (Benner, 2001, S.12).

Die neu gewonnene Wahlfreiheit des Menschen, die aus seiner naturgemäßen Unbestimmtheit resultierte, machte es notwendig grundlegende pädagogische Fragen zu erörtern, wie der Mensch in der Entfaltung all seiner Möglichkeiten unterstützt werden könnte (Klafki, 2007). Wie einerseits das Individuum zur mündigen Selbstbestimmung befähigt werden kann und an welchen bildenden Inhalten und Werten man sich hierfür orientieren soll. Die Bildungsidee zielte auf die Entfaltung der Vernunftfähigkeit im Menschen ab, die sich im vernünftig miteinander sprechen zeigen sollte:

(...) ,daß die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Menschen zugleich die Möglichkeit eröffnet, daß die Menschen im vernunftmäßigen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine vernünftige Gestaltung ihrer gesellschaftlich - politischen Verhältnisse erreichen,(...). (Klafki, 2007, S. 45)

2.2 Zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion

Die Wurzel der gegenwärtigen Bildungsdiskussion im Kontext der allgemeinbildenden Schule bildet die humanistische Bildungsauffassung Wilhelm von Humboldts (1767-1835). Humboldts Bildungstheorie sieht in der „allseitigen harmonische geformten Individualität“ (Wehnes, 2001, S.282) die „vornehmste Aufgabe des Menschen“ (ebd.). Humboldt erkennt in der Individualität ein primäres Kraftzentrum, das den Menschen befähigt, eine Vielfalt von Anregungen „zu einem persönlichen Bild zu integrieren“ (ebd.).

Allgemeine Bildung im Sinne Humboldts ist „nicht die Befähigung zu ‚Amt‘ und ‚Beruf‘, sondern zum Begriff der Menschheit in unserer Person (...)“ (Tenorth, 2000, S.128). Allgemeine Bildung dient demnach nicht „der unmittelbaren Verwertung und der ökonomischen Nutzung und ist nicht auf die ‚rohe‘ sinnliche Natur begrenzt“ (ebd.).

Eine durch allgemeine Bildung „harmonisch geformte Individualität“ (ebd.), soll das Subjekt zur kritischen Auseinandersetzung mit der Welt und der Gesellschaft befähigen und zu persönlicher Freiheit und Eigengestaltung emanzipieren (ebd.).

Die Frage nach dem Allgemeinen der Bildung ist bis heute aktuell. Jedoch herrscht, aufgrund der raschen gesellschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Veränderungen, Unklarheit darüber, welchen Inhalts allgemeine Bildung an den Schulen im 21. Jahrhundert sein soll, die den Schüler*innen „Grundlage, sowohl für die individuelle Selbstentfaltung als auch für eine verantwortliche Mitgestaltung der Welt, sein kann“ (Wehnes, 2001, S.283f.).

Für Klafki (2007) muss Allgemeinbildung im Hinblick auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit als „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden“ (ebd., S.54), die den Menschen als körperliche, geistige und emotionale Ganzheit erfasst. Klafkis Konzept der allgemeinen Bildung umfasst die Grundfähigkeiten der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität. Er betont in seiner Konzeption der Allgemeinbildung auch die affektive Komponente von Bildung, die über das Erarbeiten problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse hinaus geht und das Subjekt in seinen personalen Fähigkeiten, wie Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Empathie als auch der Fähigkeit, vernetzt zu denken, berücksichtigt (ebd.).

Klafki beschreibt den Wesenskern von Bildung als einen kategorialen, insofern ein

Inhalt nur deshalb den Anspruch erheben (kann), als Bestandteil einer gehobenen Allgemeinbildung Anerkennung zu finden und die Anstrengung des Zöglings auf sich zu konzentrieren, weil er eine lebendige Funktion im geistigen Leben des jungen Menschen gewinnen, weil er in seinen Fragehorizont transponiert werden kann, weil er für den jungen Menschen heute – in einem mehr als pragmatischen Sinne - Lebensbedeutung besitzt und in Zukunft besitzen wird. (Klafki, 1975, S.40)

Somit beantwortet Klafki die Frage nach den Inhalten einer kategorialen Bildung mit der Forderung nach Wirklichkeitsbezügen, durch die der junge Mensch sich in die Lage versetzt sieht „zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens durchzustoßen“ (ebd., S.45). Eine kategoriale Bildungsauffassung vereint somit im Sinne Klafkis nicht bloß objektive (materiale) und subjektive (formale) Bildungstheorien, sondern fordert um „das Wesen eines geistigen Phänomens, wie es die Bildung ist“ (ebd., S.38), nicht allzu äußerlich zu sehen, Bildungsmomente „Im Sinne dialektischen Denkens“ (ebd.S.39) zu begreifen.

Für den Vorgang des Sich - Bildens bedeutet dies nach Klafki (1975):

Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit 'erschließen', und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite gesehen- nichts anderes als das Sich - Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und Ihren Zusammen als Wirklichkeit. (ebd., S.43)

Durch die selbstvollzogene Erschließung der Wirklichkeit und der daraus gewonnenen „kategorialen Erfahrungen Einsichten und Erlebnisse“ (ebd., S.44), ist auch das Subjekt selbst für dies Wirklichkeit erschlossen worden (ebd.).

2.3 Klärung des Bildungsbegriffs

Nach von Hentig (2007) kann Bildung sowohl stoffliches Wissen „als eine kanonisierte Sorte von Kenntnissen“ (ebd., S.183) bedeuten, im Sinne von jemand weiß etwas oder hat Kenntnisse in etwas. Auch kann Bildung ein Vermögen darstellen. Die Fähigkeit oder Fertigkeit etwas zu ein können oder etwas zu tun. Als dritte Bedeutung beschreibt von Hentig den Bildungsprozess als Wechselwirkung des Subjekts mit der Welt, der eine Person formt, indem sie sich in der Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt (ebd.).

In der letzten Auffassung von Bildung als „sich bilden“ sind die Heranwachsenden durch ihre „transformatorischen Leistungen“ selbstaktiv. „[Sie müssen (Anm. der Verf.)] rezeptiv und spontan, leidend und handelnd Welt erfahren und zugleich weltbildend tätig werden“ (ebd., S.172).

In der für den Bildungsprozess erforderlichen Aktivität des Subjekts in Form des selbsttätigen Erarbeitens von Aufgabenstellungen und Inhalten sieht auch Klafki (2007) eine Grundbedingung für bildende Wirkung. Für ihn zeigen sich Bildungsmomente in der Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit, Subjektentwicklung, Individualität und Gemeinschaftlichkeit. Für Klafki ist Bildung „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von

Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen“ (ebd., S.19).

So verstandene Bildung appelliert an eine pädagogische Praxis, dem Subjekt Erkenntnisse durch Eigentätigkeit, in der vielseitigen Begegnung mit den Dingen gewinnen zu lassen. Denn nur durch selbstbestimmte existenzielle Erfahrungen ist es dem Heranwachsenden möglich, Verantwortung für sein Handeln und seine Entscheidungen zu übernehmen und so zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit heranzuwachsen, die zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in gemeinschaftlichen Prozessen fähig ist. Angesichts der vielfältigen Handlungsmöglichkeiten, die das Leben in einer „zunehmend pluralistischen Gesellschaft“ (Dominok & Königs, 2011, S.20) bietet, stellt eine Erziehung zur Freiheit, die das Subjekt zu mündigen Entscheidungen befähigt, eine entscheidende Forderung an pädagogisches Denken und Handeln dar

2.4 Bildungsrelevante pädagogische Prinzipien

Die in der Folge beschriebenen Prinzipien sind als konstitutiv für die pädagogische Interaktion zu sehen, die das Subjekt unterstützen will sich selbst hervorzubringen:

- Das Prinzip der Bildsamkeit

Der Begriff der Bildsamkeit geht auf Herbart zurück, der sich damit „gegen die Ideologie einer fatalistischen Umwelt- und genetischen Anlagendetermination“ (Benner, 2015, S.74) wandte. Der Mensch ist demnach nicht durch Naturanlagen bestimmt, sondern erfährt seine Menschwerdung durch Praxis (ebd.). Das Prinzip der Bildsamkeit ist als „Prinzip der pädagogischen Interaktion“ (ebd., S.75) zu verstehen, „das sich auf die pädagogische Praxis als individuelle, intersubjektive und intergenerationelle Praxis bezieht“ (ebd.). Pädagogisches Denken, nach dem Prinzip der Bildsamkeit, anerkennt und begreift den Menschen als ein Wesen, das „an seiner Menschwerdung selbsttätig mitwirkt“ (ebd., S.128). So impliziert der Grundbegriff der Bildsamkeit die Möglichkeit „selber zu denken, eigene Erfahrungen zu machen und eigene Handlungsentwürfe in die Tat umzusetzen“ (ebd., S.81).

Für einen Unterricht, der die Bildsamkeit eines Individuums anerkennt, ergibt sich; hinsichtlich der pädagogischen Praxis; die Notwendigkeit, die Schüler*innen zur Selbsttätigkeit aufzufordern, damit ein Gestalten des eigenen Bildungsweges möglich wird.

- Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Das Prinzip der Selbsttätigkeit strebt das eigene Entwerfen von Handlungen, den Vollzug derer und die Reflexion über den Zusammenhang beider, an (ebd.). Im Zusammenhang mit Spielerfahrungen bedeutet dieses Prinzip, dass der Lehrer nicht vorgibt, was, und nach welchen Regeln gespielt werden soll, sondern, dass er durch Aufgabenstellungen das eigene Denken und Handeln provoziert, wie es beispielsweise beim Verändern oder Entwickeln von Spielen der Fall ist. Durch das Begründen einer Spielidee und dem Ausverhandeln der Spielbedingungen wirken Schüler*innen aktiv bei ihrem Lernprozess, spielfähig zu werden, mit, indem sie Spielideen- und Bedingungen entwerfen und sich im Spielprozess erfahren. Die Qualität der Erfahrung ist immer in Abhängigkeit mit zuvor gemachten Erfahrungen zu sehen, die eine Voraussetzung für mögliche neue Entwürfe und Erfahrungen darstellt. Alte Erfahrungen werden in neue transformiert und stellen den Hintergrund dar, vor dem neue Erfahrungen interpretiert werden (ebd.). „So ist unser zukünftiges Tun bestimmt durch vergangene Denktätigkeiten und Welttätigkeiten und unser vergangenes Tun veränderbar durch künftige Entwürfe und Erfahrungen“ (Benner, 2015. S.92).

Immer dann, wenn für zu bewältigende Aufgaben auf keine Erfahrung zurückgegriffen werden kann, sind Lernende der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit bedürftig. Das Ziel pädagogischer Praxis ist die Fähigkeit der Schüler*innen „ohne pädagogische Hilfe selbsttätig sein (zu) können“ (ebd., S.95) und selbständig an ihrem Bildungsprozess und somit ihrer Bestimmung mitwirken (ebd.).

Zusammenfassung

Im Zuge rascher gesellschaftlicher Veränderungen ist der Wunsch nach mehr Bildung wieder erstarkt. Wurde Bildung in den 80-er Jahren hauptsächlich als Aneignung von Wissen verstanden so ist eine Rückkehr zur Humboldt'schen Bildungsauffassung zu beobachten. Allgemeine Bildung im Sinne von ganzheitlicher Bildung wird angestrebt. Pädagogisches Handeln soll unter den Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit erfolgen, um dem Individuum die Möglichkeit zu geben seinen Bildungsprozess selbstbestimmt zu gestalten. So versteht sich Bildung als aktiver vom Subjekt mitzugestaltender Prozess, als ein sich bilden. Sich bilden geht immer mit einer Veränderung von Bewusstseinsinhalten einher, die neue Weltbezüge und Selbstbezüge schafft. Neben der Formung des Bewusstseins, die als wesentlichste Bedeutung von

Bildung zu betrachten ist wird unter dem Begriff auch das Aneignen von Wissen oder einer Fähigkeit und Fertigkeit genannt.

Den Wesenskern von Bildung beschreibt Klafki in seiner Theorie der kategorialen Bildung. Auch der Erfahrung wird im Zuge von Bildungsgeschehen besondere Bedeutung im Kontext von Bildungsprozessen zugeschrieben. Aus Erfahrung lernen setzt Interesse für den zu erfahrenden Gegenstand und Reflexionsprozesse über die gemachten Erfahrungen voraus. Im Zuge von Reflexionsprozessen besteht die Möglichkeit die neuen Erfahrungen in den bestehenden Erfahrungshorizont zu integrieren, was zu einer Veränderung von Verhalten oder Haltung gegenüber Personen oder Sachverhalten führen kann. So geht Bildung über das Erwerben von Wissen und Kenntnissen hinaus und braucht, um im Subjekt eine Haltung, ein inneres Verhältnis zu dem erworbenen Wissen zu begründen, ein Miteinbeziehen von persönlichen Erfahrungs- und Bewertungsprozessen.

3 Spiel als Bildungskategorie

Der Mensch spielt seit frühester Kindheit an, noch bevor pädagogische Anliegen von Bezugspersonen sein freies Spiel lenken. Folgt er dabei zuerst seinem angeborenen Explorationstrieb und seiner natürlichen Neugierde, so gewinnt er durch spielerische Auseinandersetzungen immer mehr Kenntnisse und Schemata aus seiner Umwelt, die ihn zu immer mehr und komplexeren Spielformen befähigen in denen er sich als schöpferisch, selbstbestimmt und frei handelnd erlebt (Walter, 1993).

Huizinga spricht bezüglich spielerischer Handlungen beim Menschen von einem anthropologischen Grundbedürfnis, von einer primären Lebenskategorie, von einer Ganzheit des Menschen im Spiel (Huizinga, 2013). Umso bedenklicher ist die Entwicklung, dass herrschende soziokulturellen Bedingungen das Spiel als eine „grundlegende Lebensform gefährden und teilweise sogar verdrängen“ (Walter, 1993, S.63).

3.1 Klärung des Spielbegriffs

Spiel zu definieren ist bis heute aufgrund seiner Vielschichtigkeit nicht gelungen; zu weit sind die Assoziationsfelder um das Wort „Spiel“ (Scheuerl, 1975). Je nachdem unter welchem Gesichtspunkt Spiel in der Geschichte betrachtet wurde, fiel auch die Interpretation darüber aus. Sahen manche Wissenschaften darin ein anthropologisches Grundphänomen, so erkennen andere Fachwissenschaften „einzelne Spiele als Äußerungen dahinterstehender Lebensfunktionen“ (Scheuerl, 1975, S.10).

Glaubte Spencer (1885), dass Spiel der Abreaktion von überschüssigen Kräften diene, schrieb Groos (1922) der spielerischen Tätigkeit Einübungscharakter zu. Lange (1901) sah das Spiel als Selbstbildung und Carr (1902) als bloße Ergänzung zu anderen Lebensformen (Kreuzer, 1983). Die Bildung eines einheitlichen Spielbegriffs war infolge der Betrachtung von Einzelaspekten erschwert, da es sich beim Spiel um einen multidimensionalen Erfahrungsraum zu handeln scheint, in dem das Subjekt sich tätig mit der Umwelt auseinandersetzt (Heimlich, 2015).

So versuchte man durch die Beschreibung der Struktur zum Wesentlichen vorzudringen. Zeigen sich in den verschiedenen Beschreibungen von Spiel (Scheuerl, 1979, Buytendijk, 1933; Caillois, 1960 u.a.) auch teilweise Erweiterungen oder andere Begrifflichkeiten, so wurde an der Ausgangsbestimmung von Spiel als „freie und lustvolle Tätigkeit“ festgehalten (Kreuzer, 1983, S. 10). Da die Ausführungen von Scheuerl vielfach als „Leitlinie für weitere pädagogische Überlegungen“ (ebd., S. 10) dienten, kommen seine Ausführungen über die Merkmale von Spiel zur Darstellung:

Das Moment der Freiheit

Spiel verfolgt keine außerhalb seiner selbst liegenden Zwecke. Es ist von innerer Zweckmäßigkeit und wird um seiner selbst willen betrieben. Spiel, das gelingen soll, verlangt „selbst- und weltvergessene Hingabe“ (Scheuerl, 1979, S.70). Es ist somit folgenlos für die Zeit nach dem Spiel und dadurch frei von weltlichen Sorgen. Dieses Faktum grenzt den Spielbegriff scharf vom Arbeitsbegriff ab.

Das Moment der inneren Unendlichkeit

„Das Spiel kann innerhalb seines Freiraums gekennzeichnet werden als Bewegung innerer Unendlichkeit“ (Scheuerl, 1979, S.76), die gegenüber Vergangenheit und Zukunft indifferent und zugleich augenblicksverhaftet und zeitlos ist (ebd.). Im Spiel fließen alle Kräfte harmonisch ineinander. Csikszentmihalyi (2004) bezeichnet diesen Zustand auch als Flow, in dem psychische Energie mühelos fließt. In dieser gefühlten Mühelosigkeit liegt auch der Wunsch nach Unendlichkeit und Wiederholung. Spiel ist kreisförmiges Handeln in dem Anfang und Ende zusammenfließen und somit jedes Ende wieder zu einem Anfang werden kann, auch vorstellbar wie eine Schlange, die sich selbst in den Schwanz beißt.

Das Moment der Scheinhaftigkeit

Im Spiel befinden sich die Spielenden auf einer autonomen Erlebnisebene. In einer Scheinwelt, die aufgrund der Freiheit vom Zwang der Realität zu einer scheinhaften im Sinne von schöner Welt werden kann. In dieser eingebildeten „schönen Welt“ ist das Sein

schwebend; losgelöst, heiter, schicksalshaft unbeschwert. Es steht in Verbindung mit einem „als-ob“ Zustand.

Das Moment der Ambivalenz

Das Spiel bedarf einer maßvollen Spannung. Maßvoll deshalb, da bei zu hoher Spannung das Scheinhafte und somit das leichte schwebende Element des Spiels verlustig geht und in sich zusammenbrechen würde. Bei einer zu niedrigen Spannung geht die Freude am Spiel verloren. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Spielaufgabe sich als zu leicht herausstellt. Das kann durch eine zu starke Mannschaft passieren, aber genauso auch, wenn ein Spielgerät schon so gut beherrscht wird, dass es keine Überraschungen für die Spieler*innen mehr bereithält.

Eine ambivalente Beziehung kann nur zwischen einem Etwas und dem davon außerhalb befindlichen Subjekt zustande kommen. Sie liegt in der Wirkung, die durch Impulse der Spieler*innen ausgelöst werden. Ambivalenz entsteht durch Momente der Unberechenbarkeit, der Überraschung und des Abenteuers. So, wie ein Spielverlauf ambivalent sein kann, so kann es auch die Haltung der Spieler*innen zum Spiel sein.

Das Moment der Geschlossenheit

Jedes Spiel braucht Begrenzungen, um sich gegenüber dem sonstigen Leben abgrenzen und eine Gestalt annehmen zu können. Im Spielfeld herrschen besondere Regeln. Das Spiel, um ein solches sein zu können, braucht diese Begrenzung.

„Ein Minimum an Gesetzlichkeit, und wenn diese nur in einem einfachen Rhythmus besteht, gehört wesentlich zu jedem Spiele“ (Scheuerl, 1979, S.95). Durch die Gesetzlichkeit der Gestalt ist ein Spiel einerseits überlieferbar und andererseits innerhalb einer Spielgemeinschaft überhaupt veränderbar. Scheuerl (1979) schreibt darüber folgendes:

„Nur weil Spiel geschlossen ist, kann es Formen annehmen, die sich über die Köpfe der tragenden Subjektivität hinweg erhalten, die sich ausdehnen und verwandeln, die neue Spieler aufnehmen und alte entlassen, neue Dingen einbeziehen und alte ausscheiden“ (ebd., S. 97).

Innerhalb der Begrenzungen kann das Spiel gestaltet werden und erhält seine objektive Form, wodurch Spiel zum Kulturgut werden kann.

Das Moment der Gegenwärtigkeit

„Spielende sind aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst“, schreibt Scheuerl (1979, S.98) und weiter „es (das Spiel; Anm. d. Verf.) lässt ihn alles Zeitmaß vergessen angesichts von Phänomenen, die scheinhaft in ewiger Gegenwart auf der Stelle kreisen und die schwebend stille stehen über dem Strom der Zeit“ (ebd.).

In Anlehnung an die zur Darstellung gebrachten Merkmale wird Spiel als eine von existenziellen Nöten freie Handlung innerhalb festgelegter Zeit- und Raumstruktur verstanden. Spieler binden sich in der Spielvereinbarung an einzuhaltende Regeln, die teilweise frei auszuhandeln oder durch die Spielidee konstitutiv vorgeben sind. Die Sinnhaftigkeit eines Spiels liegt im Vorgang des Spielens selbst. Im Erfahren von Spannung, von Gegenwärtigkeit und innerer Unendlichkeit, die sich als Freude und Leichtigkeit im Tun zeigt (Huizinga, 2003).

Die Tatsache, dass der Sinn des Spiels nur in sich selbst liegt und „das Spielergebnis keine Folgen für die Welt außerhalb des Spiels hat“ (Renner, 2008, S.82), macht die Spieler*innen frei Dinge auszuprobieren und Handlungen zu wagen.

Hier werden Ich-Erlebnisse besonderer Art möglich, die das Selbsterleben intensivieren und das Vertrauen in die Selbstwirksamkeit verstärken können, auch wenn diese Realität im Spiel selbst geschaffen und nur vorübergehend ist.(...)Der spielende Mensch macht die Erfahrung, Urheber zu sein, genießt sein eigenes Können, seine Willenskraft, Fantasie und Gefühle. (Renner, 2008, S.82f.)

3.2 Zur Bedeutung des Spiels für den Menschen

In Anlehnung an das beobachtete Spiel höherer Tiere, die im „so tun als ob“ „Übung zum Umgang mit einer offenen Welt finden“ (Klager, 2016, S.93), wird dem Menschen als ähnlich unspezialisiertes Lebewesen die spielerische Handlungsweise als lebensnotwendiges Tun zugeschrieben. „Als Mängelwesen ist (der Mensch- Anm. d. Verf.) zur Handlung und Kultur gezwungen (..), um trotz seiner Unangepasstheit überhaupt existieren zu können“, schreibt Klager (2016, S.93). So gibt er sich scheinbar sinnlosen Prozessen mit Ernst, Hingabe und Lust hin, um neue Möglichkeiten für seinen Umgang mit der Welt zu entdecken.

3.2.1 Anthropologische Dimension

Aufgrund der Tatsache, dass die Spielwelt hinsichtlich der speziellen Subjekt-Weltbeziehung eine „originäre Welt“ (Röhrs,1993, S.13) darstellt, führt das Spiel „den Menschen in vorbewusster freier Selbstbestimmung, zu einem Erleben seiner menschlichen Möglichkeiten“ (ebd.). Da Spielwirklichkeit immer auch in einer Wechselwirkung mit dem realen Dasein steht, bieten sich im Spiel die Möglichkeit spielerische Einsicht über die Lebenszusammenhänge und ihre Bedeutung zu gewinnen. Spielt ermöglicht die Verortung des Selbst, sowohl durch personale als auch durch soziale Erfahrung. Es ermöglicht „die Erkenntnis des Selbst durch das spielerische Hineinversetzen

in andere und die daraus resultierende Betrachtung des eigenen Selbst als Objekt“ (Mead, 1968, S.94).

Es gewinnt Erfahrung von sich selbst als einem Selbst oder Individuum nicht direkt oder unmittelbar, nicht indem es ein Subjekt für sich selbst wird, sondern allein insofern, als es zuerst ein Objekt für sich selbst wird, gerade wie andere Individuen Objekte seiner Erfahrung sind. (Mead, 1968, S.38).

So bringt sich der Mensch durch Spiel selbst hervor und entdeckt dabei Möglichkeiten für seinen Umgang mit der Welt. Gehlen (2016) beschreibt zwei Leistungen des Menschen, die durch spielerisches Erproben zu Wege gebracht werden. Es wird das eigene Bewegungskönnen in einer Art „Kommunikation mit sich selbst entdeckt und durch Bewegungsfantasie herausgearbeitet“ und es werden Dinge und der Umgang mit ebendiesen kennengelernt (ebd.). Durch den spielerisch explorierenden Umgang mit Gegenständen, begreift er einerseits die Welt und andererseits, durch den immer sicher werdenden Umgang mit den Dingen, auch sein eigenes Können. „Im Spiel mit den Gegenständen, deren Wirkung er antizipiert, kann „der Mensch sich variabel entfalten und in wechselnder Bestimmtheit ausprobieren“ (Gehlen, 2016, S.307).

3.2.2 Psychologische Dimension

Das Spiel ist die kindliche Form von Weltaneignung und Realitätsbewältigung. So durchläuft es aus entwicklungspsychologischer Betrachtungsweise verschiedene Entwicklungsphasen in spielerischer Form. Piaget (2003) hat im Zuge seiner kognitiven Theorie unterschiedliches Spielverhalten mit dem geistigen Entwicklungsstand des Kindes in Verbindung gebracht. Piagets Überlegungen folgend werden die kognitiven Strukturen durch die Interaktion von Subjekt und Umwelt und deren Wechselwirkungen geprägt. Durch die kognitiven Prozesse der Akkommodation und Assimilation werden einerseits subjektive Schemata an die Umwelтанforderungen angepasst und andererseits die Realität in vorhandene kognitive Schemata an- und eingegliedert (ebd.).

Beide Prinzipien dienen der Herstellung eines ausgewogenen Verhältnisses von bestehenden subjektiven Bedürfnissen und Wissensstrukturen mit den Anforderungen einer objektiv bestehenden Welt. Für Piaget sind diese zwei Vorgänge entscheidend für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, da durch das Schaffen neuer Wahrnehmungsschemata auch die innere Welt des Kindes Anpassung erfährt (ebd.).

Oerter (1997) spricht in seinem handlungstheoretischen Ansatz von Objektivierung, die die Akkommodation darstellt, und der Subjektivierung, die der Assimilation entspricht. Im Prozess der Objektivierung erfährt das Kind, „dass es eine Welt mit einer Eigengesetzlichkeit gibt, die nicht den eigenen Wünschen gehorcht“ (ebd., S.184). Das Subjekt muss in Folge seine Strukturen anpassen „um der Realität gerecht zu werden“ (ebd.).

Im Gegensatz dazu ermöglichen Spielhandlungen dem Subjekt, die Wirklichkeit an subjektives Wissen und Bedürfnisse anzugleichen, was den Prozess der Subjektivierung darstellt. Das Kind konstruiert sich eine Realität, für die es gerüstet ist. Erst durch die Umgestaltung der Realität nach eigenem „Bild und Gleichnis“ (ebd.) erfährt das Subjekt Handlungsfähigkeit in Bezug auf seinen Entwicklungsstand und wird „heimisch in der Welt“ (ebd.).

Die Möglichkeit Spielanforderungen an die Bedürfnisse der Spieler*innen anzupassen ist im Sinne Piagets als grundlegende Bedingung von Spiel zu sehen, um Kindern eine „selbstbestimmte, symbolische und lustvolle Möglichkeit zur kreativen Konstruktion ihrer Wirklichkeit zu ermöglichen“ (Piaget 1996, S.160).

Persönlichkeitsentwicklung im Spiel

Ausgehend von einem Bild des Menschen als handelndes, gestaltendes, darstellendes und nach dem Prinzip der Bildsamkeit nicht festgelegtes Wesen, das sein Verhältnis zu seiner Umwelt durch planendes und schöpferisches Handeln gestalten kann, hat Spiel als erster (interaktionistischer) Handlungsrahmen große Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit. Im spielerischen Umgang mit den Dingen erfährt sich das Kind als Schöpfer seiner Handlung und wird durch „die Erfahrung selbst Effekte herbeiführen zu können“ (Oerter, 1997, S.210). ermuntert etwas selbst machen zu wollen. Bewältigungserfahrungen erzeugen im Subjekt positive Selbsterfahrungen und sind schon in der frühesten Spielform, dem sensomotorischen Spiel oder auch „mastery play“ (ebd.), zu beobachten

„Im Gelingen einer körpermotorischen Geschicklichkeit erfährt der Akteur die Beherrschung einer Leistung, was ihn mit Stolz erfüllt.“ (ebd., S.212) Er erfährt im Spiel seine Selbstwirksamkeit und im erfolgreichen Meistern einer Spielaufgabe „Selbsterweiterung und Selbsterhöhung“ (ebd., S.7). Solche Grunderfahrungen menschlicher Existenz umfassen einerseits das innere Erleben des Individuums und haben diesbezüglich eine Wirkung auf sein globales Selbstkonzept, was die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person darstellt (Mummendey, 2006, S.38). Auf der anderen Seite erfährt sich das Individuum im Zuge seiner Spieltätigkeit mit anderen auch in sozialen Beziehungen, die sein „soziales und emotionales Selbstkonzept“ (Sygusch, 2007, S.55) beeinflussen.

Infolge der Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialer Umwelt bieten Spielerfahrungen als praktischer Mensch - Weltbezug die Möglichkeit, das personale und soziale Selbst, als „Subsystem des gesamten kognitiv- affektiven Systems“ (Oerter, 1997, S.270) zu entwickeln. Im Spielen um etwas und mit anderen erleben sich die Schüler*innen miteinander. Ihr Mitwirken hat Einfluss auf das Spielgeschehen und auch auf ihr eigenes inneres Erleben (Dechant, Medler & Schuster, 2001). Spielen hat somit interaktive, aber

auch intraaktive Auswirkungen. Mit anderen Worten haben Interaktionen im Spiel sowohl Auswirkungen auf das Spielgeschehen, aber immer auch auf den Spieler, was die Entwicklung von Verhaltensdimensionen betrifft. Nach Wygotski (1987) ist diesbezüglich speziell die Entwicklungsphase der Jugend zu berücksichtigen, da sich in dieser Zeit spezifische Strukturen der Persönlichkeit und des Weltbildes ausbilden (ebd.). So können auch kollektive, soziale Verhaltensweisen, woraus höhere psychische Verhaltensweisen entstehen „zu einer inneren Verhaltensform der Persönlichkeit und zur hauptsächlichen Art und Weise des Denkens führen“ (ebd., S.628).

Dieses Entwicklungsprinzip gilt auch für die Entwicklung der Selbstkontrolle und der Willenssteuerung der eigenen Handlungen, die sich beim gemeinschaftlichen Spiel entwickeln. Durch die Notwendigkeit die eigenen Handlungen mit denen der anderen Mitspieler abzustimmen, seine Handlungsimpulse zu beherrschen und sich an Regeln zu halten, werden kollektive Verhaltensweisen im Zuge der kulturellen Entwicklung zu individuellen Verhaltensweisen (ebd.). Wygotski (1987) spricht bei diesem Prinzip vom „Gesetz der Soziogenese der höheren Verhaltensformen“ (ebd., S.628). Demgemäß ist als Grundlage für den Aufbau von Persönlichkeit die „Übertragung äußerer zwischenmenschlicher Beziehungen nach innen zu sehen“ (ebd.).

Soziale Entwicklung im Spiel

Mit fortschreitender geistiger und emotionaler Entwicklung entstehen immer ausdifferenzierte Spielformen. Dient das sensomotorische Spiel dem einzelnen Kind sich in seiner Körperlichkeit mit der Welt in Bezug zu setzen und auch in seiner Funktionslust zu erfahren, so wird in den darauffolgenden Spielformen zunehmend auch die soziale Umwelt im Spiel erschlossen. Das Rollenspiel als erste soziale oder kollektive Spielform, erfordert erstmalig eine Spielorganisation, die in der Übereinkunft über das Spielthema mit den Mitspielenden zu sehen ist (Oerter, 1997). Als Medium dient dazu die gemeinsame Sprache, die in sozialen Situationen der Verständigung dient und somit nach Krappmann (1975) „als strukturelle Bedingung für den Fortgang der in einer Gesellschaft notwendigen Interaktionsprozesse“ (ebd., S.210) gesehen werden kann.

Im Zusammenhang mit einem gemeinsamen Spielvorhaben dient verständigungsorientiertes oder kommunikatives Handeln der einvernehmlichen Abstimmung der Spielteilnehmer über ein Spielthema, die Spielregeln oder der im Spiel auftretenden Konflikte (Habermas, 2011). Stecken die Regeln im Fall des Rollenspiels noch implizit im Spielthema, da sie „integrativer Bestandteil der Rollen und eng mit inhaltlichen Aspekten verknüpft sind“ (Oerter, 1997, S.140), so liegen sie im Regelspiel durch die Abstraktheit der Spieler*innenrolle, in explizierter Form vor und werden „zum eigentlichen

Gegenstand des gemeinsamen Handelns“ (ebd.) und wichtiger Bestandteil von Aushandlungsprozessen im ungelenkten Spiel.

In der Regel wird festgelegt, wer am Spiel teilnehmen darf und wer nicht und welche Spielzüge erlaubt sind bzw. welche verboten sind. Als Folge von Übertritten droht der Ausschluss vom Spiel oder das Ende des Spiels. Regeln werden circa ab dem vierten Lebensjahr für Kinder bedeutend, um ihre sozialen Beziehungen im Spiel zu regulieren. (Heimlich, 2015, S.41)

Das Regelbewusstsein durchläuft nach Piaget (1948/1986) drei verschiedenen Stadien, die sich in der Art und Weise des Denkens über die Regeln unterscheiden. Erst im dritten Entwicklungsstadium, das mit der Entwicklungsphase der späten Kindheit korreliert, werden Spielregeln als soziale Vereinbarungen, die auf Gegenseitigkeit beruhen, erkannt. Man kann sie jederzeit verändern, sofern die davon Betroffenen dieser Änderung mehrheitlich zustimmen (Scherler, 1977). Konflikte im Regelspiel entstehen häufig, wenn Spielregeln übertreten werden. Zur Klärung braucht es kommunikative Verständigungsprozesse, in denen die Spieler*innen gefordert sind, „den eigenen Standpunkt mit anderen Standpunkten zu koordinieren“ (Elkonin, 1980, S.421).

Spielen hat im Laufe der kindlichen Entwicklung verschiedene Erscheinungsformen, die in einem Zusammenhang mit der geistigen und emotionalen Entwicklung des Kindes stehen. Damit einher geht eine „intellektuelle und emotionale Dezentrierung des Kindes, die zu einer Öffnung gegenüber der Welt und zu weiterem geistigen Wachstum führt“ (Klager, 2016, S.84). Im Spiel werden nicht einzelne geistige Operationen eingeübt und gelernt, sondern das Verhältnis zur Welt entdeckt und die Position zu wechseln gelernt (ebd.).

3.2.3 Pädagogische Dimension

Spiel als „Urphänomen des Lebens“ (Röhrs, 1996, S.384) zeigt eine ganzheitliche Wirkungsweise auf den Menschen und beeinflusst sowohl seine „emotionale, volitive und kognitive Entwicklung“ (ebd.) wie auch seine sensomotorische Entwicklung. Es zeigt sich in Verbindung mit dem Erlernen von Fähigkeiten als das Medium, durch das Kinder die Welt in individuell übersetzter und symbolhafter Form gestalten und deuten und sich Welt aneignen (ebd.). So zeigt sich Spielen neben dem Lernen als pädagogisch „bedeutsamste Tätigkeit des Menschen“ (Kreuzer, 1983, S.3) und ermöglicht es in vielseitiger Weise. Die Nutzung des Spiels für Lernzwecke ist als höchst sensibel zu betrachten. Denn ist ein Spiel grundsätzlich frei von Zwecken, die außerhalb seiner selbst liegen gilt für das Lernen genau das Gegenteil. Lernen hat „einen klaren Zweckbezug zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit, die bestimmte Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen stellt“ (Klager, 2006, S.88). So ist beim Einsatz von Spielen im schulischen Kontext darauf zu achten, dass Lernprozesse so gestaltet werden, dass Spiele im eigentlichen Sinn nicht

verhindert, sondern als solche erlebt werden (Günzel, 1990). Die Problematik liegt dabei im Herauslösen eines Lernziels aus dem Spielzusammenhang, wie es im Kontext von Sportunterricht beispielsweise vorkommt, wenn für ein Ballspiel zuvor Werfen und Fangen geübt wird. Der Handlungs- und Sinnzusammenhang geht den Schüler*innen infolge von „einzelnen, voneinander isolierten, linear verlaufenden Lernprozessen“ (ebd., S.4) verloren und der für ein Spiel wesentliche Prozess der Assimilation, als Anpassung des Spiels an die Bedürfnisse der Spieler*innen, ebenso.

Begreift man Spiel jedoch als Mittel des Erkenntniszuwachses so ist entscheidend, dass die Erkenntnis unmittelbar aus dem Spielprozess gezogen werden kann und Schüler*innen gleichzeitig „in der Gegenwart des Spiels ihr Dasein lustvoll erleben können“ (ebd., S.4).

Wichtig bei einer bildungsrelevanten Inszenierung von Spielen ist ein Miteinbeziehen der Schüler*innen in den Gestaltungsprozess des Spiels. Durch die gestaltende Selbsttätigkeit der Spieler*innen was die Spielgenese betrifft, wird Selbstbezüglichkeit und somit Verantwortlichkeit für das gesamte Geschehen erzeugt. Das Spiel wird zu ihrer Sache, die sie auch zu verantworten haben. Ein bloßes Verhalten und Reagieren ist für einen aktiven Bildungsprozess als nicht konstruktiv anzusehen (Walter, 1993), da ein „Sich bilden“ als ein von Umwelt und Organismus beeinflusster Wechselwirkungsprozess zu verstehen ist (ebd., S. 86). Bildung als ein aktiver Prozess entspricht einem aktiven, handlungs- und erfahrungsorientierten Lernen. Einem „Lernen in Freiheit“ (Rogers, 1988, S.38), das das persönliche kognitive und emotionale Engagement der Lernenden umfasst und selbstinitiiert ist in Bezug auf 1) „das Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, des Ergreifens und Begreifens von innen, 2) das Durchdringen des ganzen Menschen, was sein Verhalten und seine Einstellungen vielleicht sogar die Persönlichkeit der Lernenden betrifft, 3) das selbst Bewerten des Subjekts inwieweit das Erfahrene ein Licht wirft auf einen von ihm erlebten Fleck der Unwissenheit und 4) die individuelle Sinnhaftigkeit.“ (ebd.)

3.3 Spielfähigkeit als Bildungsfaktor

Um ein Spiel mit anderen spielen zu können braucht es einerseits Wissen über die Struktur eines Spiels, die sich in der Spielidee und in den konstitutiven Regeln zeigt. Weiters jedoch sind die Spieler*innen in ihren personalen und sozialen Fähigkeiten gefordert, um ein Spiel initiieren, den Spielprozess spannend und am Laufen halten oder nach Konflikten wieder zum Laufen bringen zu können (Dietrich, 1984).

3.3.1 Begriffsklärung

Der Begriff der Spielfähigkeit orientiert sich am freien Kinderspiel, das sich im Wesentlichen durch selbstbestimmte Spielthemen und durch selbstverantwortliches Handeln bei im Spiel notwendigen Aushandlungsprozessen auszeichnet. Es werden „die Spielformen von den Spielenden oft selbstständig bestimmt, Probleme im Spielablauf erkannt und Lösungen für neue Spielformen ausgehandelt“ (Unruh, 2011, S.98). Im sportpädagogischen Kontext wird diese Fähigkeit als allgemeine Spielfähigkeit bezeichnet, „als Fähigkeit [...], ein Spiel in Gang setzen zu können, es in seinem Verlauf zu sichern und bei Störungen wiederherzustellen“ (Dietrich, 1984, S.19). Spielfähigkeit umfasst in diesem Sinne „neben der gemeinschaftlichen Spielgestaltung, die Verständigung über eine Spielidee, die Einigung auf bestimmte Spielregeln, die Organisation der nötigen Spielbedingungen, die Sicherung des Spielflusses und die Aufrechterhaltung der Spielspannung“ (Unruh, 2011, S.98).

3.3.2 Kommunikatives Handeln als Bildungsdimension

Im Zuge der Ausführungen über den Begriff der Spielfähigkeit zeigt sich, dass diese neben motorischen Fähigkeiten und Kenntnissen über ein konkretes Spiel auch die Organisation und Gestaltung und die dazu zu treffenden Vereinbarungen umfasst. So ist es im Vorfeld des eigentlichen Spielprozesses notwendig, sich auf eine Spielidee zu einigen, die Spielregeln zu vereinbaren und, im Falle eines Mannschaftsspiels, ausgewogene Mannschaften zu ermitteln. Im Spielen gilt es dann, die Spannung aufrecht zu erhalten und mit Störungen, die durch unausgewogene Spannungsverhältnisse oder durch Regelübertritte auftreten, umzugehen. Sutton-Smith (1978) bezeichnet diese Vorgänge als „Metaplay“ (ebd.). Es umfasst „das Diskutieren, Verhandeln, Streiten um oder über das Spiel“ (Ehni, 2003, S.306). So beginnt freies Spiel nicht mit der Forderung nach Verbindlichkeiten, sondern mit der Offenlegung von verschiedenen Vorstellungen die Spielidee und die Spielbedingungen betreffend. Einigung und somit gemeinsame Verbindlichkeiten sind als Ergebnis von Verständigungsvorgängen zu sehen.

Von Hentig (2007) formuliert „die Fähigkeit und den Willen sich zu verständigen“ (ebd., S.73) als ein Bildungskriterium, nachdem Bildung, als etwas, das den Menschen „verändert, formt, stärkt, aufklärt, bewegt“ (ebd., S.73) „bemessen“ werden kann. Gelingende „Rede und Gegenrede“ (ebd., S.122), setzt einerseits den Willen zur Verständigung und andererseits auch kognitive und emotionale Fähigkeiten voraus. Personale und soziale Grundfähigkeiten wie der Fähigkeit sich in die Lage und Bedürfnisse einer anderen Person hineinversetzen zu können, teilweise auf die Befriedigung eigener Wünsche verzichten zu

können und in einer soziale verträglichen Art und Weise kommunizieren zu können (Prohl, 2012).

Das gemeinsame Spiel bildet die bindende Basis sich auf diese Verständigungsprozesse einzulassen, da gemeinsame Regelungen notwendig sind für ein glückendes Spielerlebnis. Die Spielgemeinschaft sammelt im Zuge von aktiver Spielgestaltung Erfahrungen über die Prinzipien, Probleme und Prozeduren von Verständigungsprozessen, die nach gemeinsamen Verbindlichkeiten streben (Hentig, 2007). Sie bekommen Gelegenheit sich nach ihren Maßstäben und ihrer Verantwortungsbereitschaft an dieser Aufgabe zu bilden.

3.3.3 Situatives Handeln als Bildungsdimension

Grundsätzlich müssen Handlungen in spielerischen Auseinandersetzungen immer wieder neu konstruiert werden. Durch die Varianz der Spielsituationen kann kein automatisierter Prozess ablaufen. Dabei obliegt es dem selbständig handelnden Individuum, Handlungen gemäß seiner Wahrnehmung und Spielerfahrung zu gestalten. „Situationsgemäßes Handeln kann nur durch die selbständige Auseinandersetzung mit entsprechende Spielproblemen entwickelt werden“ (Bietz, 1998, S.271). Folglich liegt in der Erfahrung als aktiver Prozess, Anpassungs- und Innovationspotential, das Ehni (2003) als „zuverlässigen pädagogischen Gewinn des Spielens und als Herzstück der Spielfähigkeit“ (ebd., S.304) bezeichnet, da durch die verschiedenen Anforderungen eines Spiels, das Subjekt befähigt werden kann, in einer nicht „vorhersagbaren Zukunft und einer in immer rascherem Wandel begriffenen Gesellschaft“ (ebd.) selbstbestimmt handlungsfähig zu bleiben. Oftmals sind im Spiel blitzschnelle Entscheidungen zu treffen. Die Spieler*innen sind gefordert sich ständig wechselnden Bedingungen anzupassen. Sutton-Smith spricht von einem „adaptiven Potential, das im Spielen vom Spieler gefordert und durch das Spielen im Spieler angereicherter wird“ (Sutton-Smith zit.n. Ehni, 2003, S.304).

Spielfähig zu werden bedeutet in einem bildungstheoretischen Kontext, dass das Subjekt nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit zur (Mit-)Gestaltung eines Spiels aufgefordert wird. Diese Gestaltung kann unter ein konkretes Spielthema gestellt sein. Auch können nur Abschnitte eines Spiels zur Mitgestaltung durch die Lehrkraft freigegeben werden. Das Ermöglichen von individueller Ausgestaltung des Spielgeschehens und von Spielsituationen sind als Ausdruck von Selbstbestimmtheit zu sehen und nach dem Prinzip der Bildsamkeit als pädagogisches Handeln gefordert.

Zusammenfassung

Eine umfassende Spieldefinition scheint aufgrund der enormen Vielschichtigkeit des Themenkomplexes unmöglich. Trotz der allgemeinen Definitionsschwierigkeiten, die infolge der Betrachtung von Einzelaspekten im multidimensionalen Erfahrungsraum Spiel herrühren, wird doch an der Kernsubstanz der "freien und lustvollen Tätigkeit" festgehalten.

Der Mensch spielt sich in die Welt. Er wird durch das Spiel heimisch in der Welt, er verortet sich durch personale und soziale Erfahrungen. Spiele dienen dem Menschen zur Selbstentfaltung und eröffnen die Exploration seiner menschlichen Möglichkeiten. Sie beflügeln ihn sich auszuprobieren und Wagnisse einzugehen. Diese Beflügelung findet statt, weil Spielhandlungen folgenlos für die Lebenswelt bleiben, aber nicht folgenlos für den Spieler, der sich im Spielen als selbstwirksam und selbstbestimmt und in freudiger ausgelassener Stimmung erleben kann. Dennoch steht die Spielwirklichkeit in einer Wechselwirkung mit der persönlichen Realität und spielerische Handlungsweisen können als lebensnotwendiges Tun begriffen werden.

Kinder spielen absichtslos und entwickeln sich dadurch ganzheitlich weiter, sowohl kognitiv als auch emotional. Im Spiel setzen sie sich explorativ mit ihrer Umwelt auseinander und lernen dabei. Mit fortschreitender Entwicklung beginnen Kinder auch mit anderen zu spielen. Dieser Fortgang geht einher mit der zunehmenden Dezentrierung des Kindes, die es dem Kind ermöglicht, seine Perspektive zu erweitern und auch in andere Rollen zu schlüpfen. Ab diesem Zeitpunkt werden kommunikative Aushandlungsprozesse wichtig. Als sogenannte Metakommunikation laufen sie der eigentlichen Spieltätigkeit voraus. Je nachdem wie die Kommunikation läuft kommt es dann zu einem Spiel, indem man sich einigen konnte oder auch nicht.

Für eine gelungenen Metakommunikation sind personale und soziale Fähigkeiten ausschlaggebend. Sie spiegeln sich in der Spielfähigkeit, als Fähigkeit sich über eine Sache zu verständigen, wider. Je nachdem wie diese Fähigkeit ausgebildet ist, können Kinder selbstbestimmt Spiele gestalten, sie können ihre Spielbedingung ausverhandeln und ein spannendes Spiel erleben. Neben den kommunikativen Kompetenzen sind auch die Fähigkeiten des situationsgemäßen Handelns von hoher Relevanz. Die Varianz von Spielsituationen erfordert eine ständige Neukonstruktion von Handlungen, wodurch die selbstständige Auseinandersetzung und Bewertung entsprechender Situationen entwickelt wird. Dieses Herzstück der Spielfähigkeit stellt auch einen pädagogischen Gewinn dar, nämlich die Kompetenz selbstbestimmt handlungsfähig zu bleiben.

Grundsätzlich sind diese Fähigkeiten als demokratische Prinzipien zu verstehen, die auch für ein Leben außerhalb des Spiels hohe Relevanz haben.

4 Bewegungsspiele im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Grundsätzlich werden unter dem Begriff Bewegungsspiele im sportpädagogischen Kontext sowohl die sogenannten „Kleinen Spiele“ als auch die „Großen Sportspiele“ subsummiert. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den im sportwissenschaftlichen Kontext unter „Kleinen Spielen“ bezeichneten Bewegungsspielen. Das vorangestellte Eigenschaftswort „klein“ könnte der Grund sein, dass sie im derzeitigen Sportunterricht nur Anwendung als Spaßbringende, „aber nicht für ernsthafte Zwecke zu gebrauchende Tätigkeiten“ (Lange & Sinning, 2008, S.342) finden oder sie für große Sportspiele instrumentalisiert werden (ebd.).

4.1 „Kleine Spiele“ als Bewegungsspiele

Ursprünglich handelt es sich dabei um Spiele mit Bewegungsphänomen, deren Inhalte „aus dem freien Bewegungsleben von Kindern“ (Kolb, 2007, S.217) stammen. Die Spieler*innen müssen für eine aktive Spielbeteiligung über keine speziellen motorischen oder taktischen Fähigkeiten verfügen (Dechant et al., 2001). Kinder spielen sie, weil sie aufregend sind, Spaß machen und weil sie sich im Spiel in Szene setzen können. Sie sind dabei gehüllt in eine Spielsphäre, die aus Freiheit, innerer Unendlichkeit, Ambivalenz und Geschlossenheit besteht (Scheuerl, 1979).

Das Regelwerk weist im Vergleich zum Reglement der Sportspiele einen geringen „Grad der Kodifizierung“ (Lange & Sinning, 2008, S.340) auf, wodurch die Regeln verhandelbar werden und sich an die Bedürfnisse des Spiels oder der Spieler*innen situativ anpassen lassen (ebd.). So kann jegliche Spielidee hinsichtlich der Spielbedingungen bzw. Spielregeln durch „kommunikative Kooperation“ (Röhrs, 1996, S.386) von den Spieler*innen mitgestaltet werden. Es genügen wenige basale Regeln, um einen grundlegenden Spielrahmen zu schaffen, der im Zuge eines „verlaufs- wie ergebnisoffenen genetischen Spielprozesses“ (Kolb, 2007, S.221) immer konkreter ausgestaltet werden kann. Durch die geringe Anzahl an Vorgaben entstehen bedeutende Interpretations- und Handlungsspielräume, in denen sich die Spieler*innen schöpferisch tätig und eigenständig handelnd in ihren personalen und sozialen Fähigkeiten erfahren können.

Die Formen des kindlichen Bewegungsspiels im sportwissenschaftlichen Kontext als „Kleine Spiele“ zu bezeichnen führt im gängigen Sportunterricht dazu, dass sie in ihrem

Eigenwert, der abgesehen von einer Erweiterung der motorischen Fähigkeiten in der Förderung der kommunikativen Fähigkeiten und der Entwicklung einer Ich-Identität liegt, unter- bzw. geringgeschätzt werden (Vogelsang, 1994; Lange & Sinning, 2008). Eher werden sie als „Kleine Spiele“ „im Hinblick auf ihre technischen und taktischen Strukturverwandtschaften zu einem bestimmten Sportspiel analysiert“ (Kolb, 2007, S.213) und zweckgebunden genutzt „im Sinne gesellschaftlicher Interessensbereiche.“ (Vogelsang, 1994, S.25) Durch diese Funktionalisierung werden mit dem Einsatz des ursprünglichen freien Kinderspiels, dem als Quelle des Lernens die faktische Spieltätigkeit diene, Lernzwecke verbunden, die außerhalb seiner selbst liegen. Dies läuft dem Handlungssinn des ursprünglichen Bewegungsspiels entgegen, denn der liegt in der Spieltätigkeit selbst als selbstbestimmtes und selbsterprobendes phantasiebetontes Tun, „das weder den Gesetzen der Exaktheit und Logik noch einem definierbaren Ziel verpflichtet ist“ (ebd., S.386).

Spielen ist nicht auf das Repetieren eingefahrener Ver- und Abläufe oder auf die bloße Klärung des real Geschauten und Erfahrenen eingegrenzt; ihm ist vielmehr ein imaginativer und kreativer Grundzug eigen, der nicht nur vorgefundene Formen spielerisch einübt, sondern sie auch abändert, weiterentwickelt und in Frage stellt. (ebd., S.393)

Das Maß an selbstbestimmter und selbständiger Eigentätigkeit, dass in diesem Verständnis von Spiel sichtbar wird bringt Bildungsmomente zur Darstellung, der durch die wandelbare Spielrahmen der Bewegungsspiele ermöglicht werden.

4.2 Spieltätigkeit im schulischen Kontext

Aufgrund der Tatsache, dass Kinder in ihrer Freizeit kaum noch Zeit, Raum und andere Kinder vorfinden, um un gelenkte Spielerfahrungen zu machen, könnte der Sportunterricht einen bedeutenden Beitrag leisten, die Fähigkeit zu spielen durch die pädagogische Verankerung von Bewegungsspielen im Unterricht fördern. Wichtig hierfür ist, dass die Aufgabenstellung der pädagogischen Perspektive in einem direkten Zusammenhang mit dem Spiel steht. Die Eigenwertigkeit des Spiels muss gewahrt bleiben „und in dessen Selbstzweck integriert werden“ (Ehni, 2003, S.302). Es darf nicht Mittel zum Zweck werden, der „dem Spiel von außen her als Zielsetzung übergestülpt wird“ (ebd., S.303).

Soll Spiel sich als Medium von Erziehung und Bildung in der Schule etablieren, so ergibt sich als Forderung für die Unterrichtsgestaltung, dass „Spiel selbst in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken und die mit ihm verbundenen Verhaltens- und Erlebensweisen sowie die Spielhandlungen zum Thema zu machen“ (Dechant et al ,2011, S.13).

Das Prinzip der Selbsttätigkeit ist dieser Auffassung implizit, denn nur durch eigenständiges Handeln, kann das Individuum sich in verschiedenen Zusammenhängen und Auseinandersetzungen aktiv erfahren, sich ausprobieren und einen reflexiven Selbstbezug herstellen. Im aktiven Reflektieren sieht Giese (2008) ein „bewusstes und selbstreflexives Herstellen von Kausalbezügen zwischen Ursachen und Wirkungen, um daraus Regeln für die Zukunft abzuleiten“ (ebd., S.32).

Selbstbildung durch Bewegungsspiel kann im Bildungsverständnis Klafkis (2007) angebahnt werden, wenn die Schüler*innen im Unterricht die Möglichkeiten erhalten Elementares von Spiel zu erkennen. Als Voraussetzung von Erkenntnis ist die Eigenaktivität des Subjekts zu sehen, wodurch eine Beziehung zwischen Wissen und Haltung im Ich hergestellt werden kann (Petzelt, 2018). Durch die Möglichkeit frei zu entscheiden und die Wahl zu haben, kann in den Schüler*innen Verantwortlichkeit für ihre Handlungen entstehen (ebd.). Um bildende Prozesse im Subjekt zu generieren, ist infolgedessen Selbsttätigkeit von grundlegender Bedeutung. Es gilt, die Schüler*innen in die Gestaltung der (Bewegungs-)Spiele miteinzubeziehen, indem sie „Spielideen entwickeln bzw. nachvollziehen, sich über Spielideen verständigen, Spiele initiieren, Spielregeln finden und vereinbaren, Spiele anpassen, Spiele in Gang halten, Spiele intensivieren, Spiele variieren usw.“ (Bietz & Böcker, 2009, S.121).

Zusammenfassung

Als Bewegungsspiele werden in der Sportpädagogik sowohl die „Großen Sportspiele“ als auch die sogenannten „Kleinen Spiele“ kategorisiert. Die Bezeichnung „klein“ in diesem Kontext weist schon auf eine gewisse Geringschätzung, eine Zweitrangigkeit in der Bedeutung hin. Dies manifestiert sich in ihrer primären Verwendung im Sportunterricht als bloße Vorbereitung für „Große Spiele“ einerseits oder als bloßes Beiwerk zu den Hauptinhalten, dem keine größere eigenständige Bedeutung zugemessen wird.

Merkmale dieser „Kleinen Spiele“ sind einerseits ihre Niederschwelligkeit. Spezielle motorische oder taktische Fähigkeiten sind zwar nicht von Nachteil aber nicht zwingende Voraussetzung. Andererseits bestehen sie aus Regeln mit relativ geringem Kodifizierungsgrad, Es handelt sich dabei um verhandelbare, situativ adaptierbare Regeln, welche durch kommunikative Kooperation mitgestaltet werden können. Genau darin liegt ihr Bildungspotential. Der Sportunterricht wiederum hat speziell in Zeiten, in denen die Möglichkeiten von Kindern ungelenkte Spielerfahrungen zu machen, immer mehr eingeschränkt sind, die Möglichkeiten dieses Potential zu heben.

Voraussetzung dafür ist die Akzeptanz der „Kleinen Spiele“ als eigenständiger bildungsrelevanter Inhalt. Um sie als Medium von Erziehung und Bildung zu entfalten, ist Reflexion Bedingung. Spielhandlungen, das Verhalten und Erleben im Spiel müssen thematisiert werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Selbsttätigkeit, der Schüler*innen. Erst die Möglichkeit, frei zu entscheiden, Verantwortung für den Spielprozess zu übernehmen und darüber zu reflektieren, kann einen positiven Einfluss auf die personalen und sozialen Fähigkeiten des Individuums generieren.

5 Didaktische Möglichkeiten zur Förderung der Spielfähigkeit in einem erziehenden Unterricht

Wie sich im Laufe dieser Arbeit zeigte, sind Bildungsprozesse eher anzubahnen, wenn die Schüler*innen in die Gestaltung der Inhalte aktiv miteinbezogen werden. Spielfähigkeit zeigte sich in Verbindung mit Bewegungsspielen nicht nur als Wissen über ein Spiel oder das Spielkönnen einer schon vorgegebenen Spielidee, sondern auch als Fähigkeit, selbst Spielideen formulieren und gestalten zu können. Wie diese Erkenntnisse im Unterricht bildungsgerecht umgesetzt werden können, soll in diesem Kapitel zur Darstellung gebracht werden.

5.1 Spiele entwickeln

In der Aufgabenstellung Bewegungsspiele selbst zu entwickeln bietet sich im Tun den Schüler*innen die Möglichkeit das Typische, Besondere, Eigenartige und Ursprüngliche eines Spiels zu entdecken (Landau & Maraun, 1993). Die Schüler*innen sind gefordert, sich mit dem Grundsätzlichen eines Spiels auseinanderzusetzen. Um die Schüler*innen in ihrer Wahrnehmung für Gemeinsames aber auch Unterschiedliches in den vielfältigen Bewegungsspielen zu sensibilisieren, ist es erforderlich, die Spielmotive der verschiedenen Bewegungsspiele zu thematisieren (Unruh, 2011).

Landau & Maraun (1993) haben fünf Spielfamilien kategorisiert, die „nach ihren sinntragenden Spielmotiven“ (Landau & Maraun, 1993, S.76) eingeteilt sind:

1. Spiele mit motorischer Regelmäßigkeit: Bei dieser Art von Spielen steht als Spielmotiv der erprobende Dialog des Subjekts mit Spieldingen im Fokus. Ziel ist es den Dialog so lange wie möglich „aufrecht zu erhalten und raffiniert zu gestalten“

- (ebd., S.76). Angestrebt wird die ständige Vermehrung des Könnens, das sich als Persönlichkeitszuwachs und Steigerung der Spiellust erleben lässt.
2. Lauf-, Such- und Fangspiele: Das Spielmotiv ist die Spannung, die in der Möglichkeit liegt, gefangen zu werden oder zu fangen, zu suchen oder zu finden.
 3. Kampfspiele: „Kämpfen als elementare Lebensäußerung heißt sich zu behaupten“ (ebd., S.77). Als Spiel ist es ein „so tun als ob“ man sich behaupten könnte. Es geht darum sich selbst kämpferisch zu inszenieren unter ausverhandelten Bedingungen, die man als normative Werte anerkennt. Es geht um das Erleben seiner eigenen Kräfte, die Kräfte des Kontrahenten und das Zusammenspiel beider, das sich im Kampf entwickelt. Als sinnlich und sinntragende Erfahrungen lernen die Schüler*innen im Kampfspiel „die auf sie wirkenden Kräfte der MitspielerInnen einzuschätzen sowie die eigenen Kräfte zur rechten Zeit entgegensetzen“ (ebd., S.77). Auch im Setzen von Finten können sich die Spieler*innen als selbstbestimmt und selbstgestaltend erleben. Gekämpft werden kann um Gegenstände, Terrain oder um die körperliche Überlegenheit.
 4. Parteiliche Zielwurf- und Torschussspiele: In dieser Spielfamilie handelt es sich um von Kindern abgewandelte Spielformen der Sportspiele: Basketball, Fußball, Volleyball, Handball. Umgedeutet und vereinfacht werden Spielsituationen der komplexen Sportspiele überschaubar und zu bewältigen. Solche Spiele fordern strategische und erfinderische Spielzüge, durch die man dem Gegner zuvorkommt und ihn ausspielt, worin das Spielmotiv, der Spielreiz zu sehen ist.
 5. Darstellungs- und Rollenspiele: Sie fristen laut Landau & Maraun (1993) ein „kümmerliches Dasein“ (ebd., S.79). Das Spielmotiv liegt in der Faszination sich in einer anderen Rolle erleben zu können. Voraussetzungen sind das Schaffen von fiktiven Momenten, die zur kreativen Gestaltung herausfordern und neue Denk- und Handlungsmuster stiften (Landau und Maraun, 1993, S.76 ff.).

In dieser spieldidaktischen Einteilung wird jeweils der Beweggrund ersichtlich, aus dem sowohl der Spielsinn als auch „charakteristische Eigenschaften“ (Unruh, 2011, S.99) des Spiels erschlossen werden können. Diese Strukturkenntnisse sind entscheidend, für den Prozess der Spielentwicklung, da „das sinntragende Spielmotiv“ (ebd. S.101), als Kern der Sache, eine Orientierungshilfe für Schüler*innen und Lehrkräfte darstellt (ebd.). So wird die Spielidee deduktiv aus den verschiedenen Spielfamilien abgeleitet, während die konkrete Ausgestaltung des Spiels mit allen benötigten Faktoren, induktiv, d.h. aus dem Spielgeschehen erfolgt. Das für das „sich bilden“ Bedeutende in der Aufgabenstellung Spiele eigenständig zu entwickeln, liegt darin dass Spiel nicht als vorgefertigtes Produkt

vorliegt mit „abgeschlossener, fertiger Gestalt“ (Klafki, 2007, S.147) ,sondern als ein gemeinschaftlich zu entwickelndes, wodurch sich die Schüler*innen sachlogische Stufen der Spielentwicklung erarbeiten, sich produktiv aneignen und in Folge anwendend erproben und verinnerlichen (ebd.).

5.1.1 Genetisches Lernen

Beim Grundgedanken des Genetischen geht es darum „ein Ding oder eine Sache aus den zu Grunde liegenden Ursachen heraus zu begreifen“ (Schuldt zit. n. Möller, 2011, S.16). Der Gedanke über die individuelle Wichtigkeit dieser Art des Lernens entwickelte sich schon bei Pädagogen aus dem 17. Jahrhundert und wurde von Martin Wagenschein ins 20. Jahrhundert transzendiert (Möller, 2011). Für ihn ist das Werden von Wissen unmittelbar mit der Verfasstheit des Menschen als Werdender verbunden. „Pädagogik hat mit dem Werdenden zu tun: mit dem werdenden Menschen und mit dem Werden des Wissens in ihm (...).“ (Wagenschein, 1992, S.75) Das Prinzipielle dieser Form zu Lernen ist, dass die Lernenden „Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches“ (Klafki, 2007, S.144) selbständig erarbeiten.

Bezogen auf die Aufgabenstellung ein Spiel selbständig zu entwickeln, bedeutet das genetische Prinzip, dass im Ausgestalten eines Spiels Fragen beim Lernenden entstehen, „ohne, dass der Lehrer diese explizit stellt“ (Greve, 2013, S.160). Durch entdeckendes und erprobendes Handeln, werden einerseits Probleme im Zuge der Spielgestaltung identifiziert, deren Lösung im Zuge von Reflexionsprozessen gemeinschaftlich erarbeitet und das Spiel weiterentwickelt werden kann. Die Schüler*innen erfahren durch offen formulierte oder selbsterfundene Spielideen, spielen als genetischen Prozess, „den sie nach ihren Vorstellungen und Bedürfnissen im Sinne des erprobenden Lernens und des vereinbarenden Handelns mitgestalten können.“ (Dietrich, 1984, S. 21)

Etwas zu erfahren heißt genaugenommen immer auch etwas zu lernen auf der Grundlage von Erfahrung. Herbart bezeichnet sie sogar als „Lehrmeisterin durchs ganze Leben“ (Herbart, 1965, S.154). Bildende Erfahrung ist nicht als passives Geschehen zu interpretieren, sondern, im Gegenteil, als aktiver Weltzugriff des Subjekts. Diese Aktivität des Subjekts bildet die pädagogische Voraussetzung, Unterrichtserfahrungen bis zu einem gewissen Ausmaß auch konzipieren zu können. Jede neue Erfahrung steht mit einer Vorerfahrung in Beziehung. „Indem der Erfahrende (mit jeder neuen Erfahrung) etwas Neues lernt, verändert er dauerhaft seine Einstellung zur Welt, sein Weltbild und damit letztlich auch sich selbst.“ (Giese, 2008, S.25)

Da er damit in letzter Konsequenz auch sich selbst verändert, ist eine neue Erfahrung „immer auch Selbsterfahrung“ (ebd., S.24). Die Integration der neuen Erfahrung in den

bestehenden Erfahrungshorizont erfolgt über „kognitive Prozesse, durch Reflexion des Widerfahrenen“ (ebd., S.53). Erst das Zurückwirken des eigenen Handelns durch bewusste Selbstreflexion kann eine Erkenntnis und Veränderung des bisherigen Erfahrungshorizontes bewirken (ebd.). „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen“ (Dewey, 2000, S.187). Das in „Verbindung bringen“ setzt innerliches involviert sein voraus, was in der Gestaltung von selbsterfundenen oder selbstgewählten und mitgestalteten Spielen bei den Schüler*innen als gegeben angenommen werden kann.

Der Lehre kommt daher die Aufgabe zu, „eine konstruktive eigenständige Auseinandersetzung mit sinnvollen Aufgabenstellungen in entsprechenden situativen Arrangements zu ermöglichen, in denen lernrelevante Erfahrungen gemacht werden können.“ (Bietz, 1999, S. 206) Jedoch zeigt, was die Umsetzung von Lehrinhalten in die Praxis betrifft in der Frage nach Vermittlungsmethoden zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen in erzieherischer Absicht, eine „erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts“ (Prohl, 2006, S.187) bzw. steht die Praxis erfahrungsorientierten bzw. ganz allgemein induktiven Vermittlungskonzepten, sowohl aufgrund daraus resultierender Probleme bei der Notengebung, als auch aufgrund des hohen Zeitaufwands solcher Konzepte, skeptisch gegenüber (Giese, 2009).

5.2 Die Rolle der Lehrkraft beim Verstehen lehren

Genetische Unterrichtskonzepte, die mit entdeckendem Lernen einhergehen, brauchen Zeit in ihrer Umsetzung, Selbsttätigkeit des Subjekts und eine konkrete Problemstellung. Lernen ist dabei „kein maximal von außen bestimmter Prozess“ (Weigelt, 2013, S.4f.), sondern ein intrinsisch motivierter, erfahrungsorientierter innerer Prozess. Die Lehrkraft ist in diesem autonomen prozessualen Geschehen angehalten, „vermehrt in den Hintergrund zu treten und die Rolle des Organisators der Lernumgebung, eines Moderators von sozialen Prozessen und eines Lernberaters zu übernehmen“ (Konrad & Traub zit. n. Weigelt, 2013, S.5), damit Schüler*innen ihr Handeln im sozial interaktiven Konstruktionsprozess der Spielentwicklung als selbstverantwortlich erfahren. Dies bedeutet jedoch nicht die Schüler*innen in ihrem Tun gänzlich führungslos zu lassen, sondern bei sich zeigenden Problemen, anregend, beratend, Aufgaben stellend zur Verfügung zu stehen und im Sinne des sokratischen Prinzips hinterfragend zu unterstützen (Scherler, 1977).

Dialogische Betreuung statt monologischer Unterweisung steht bei der Methode des genetischen Lehrens und Lernens im Vordergrund, womit in einem Wechsel von

selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Prozessen eine dialogisch interaktive Lehr-Lernkultur aufgebaut wird.

Der Dialog über das Spiel und sein Spielgeschehen findet auch im Rahmen von immer wieder stattfindenden Reflexionen Eingang in den Unterricht. Der Begriff Reflexion setzt sich zusammen aus den lateinischen Worten „re“, was „wieder oder zurück“ bedeutet, und dem Wort „flectere“ im Sinne von „biegen oder beugen“. So meint Reflexion, bildlich gesprochen, „das sich Zurückbeugen des Denkens auf sich selbst“ (Hügli & Lübcke, 1991, S.488). In der Alltagssprache wird der Begriff Reflexion für ein „gründliches Nachdenken und Erwägen von Etwas unter Berücksichtigung früherer Ansichten zur Sache“ (ebd.) verwendet.

Reflexive Unterrichtsgespräche im Zuge von Spielentwicklung umfassen einerseits den Gegenstand, das Spiel, und seine objektiven Faktoren, aber auch individuelle und soziale Erfahrungen, die im Laufe eines Spiels gemacht werden. So wird durch stattfindende Reflexionen „ein Besinnungsraum geschaffen, in dem die subjektiven Wahrnehmungen und Gedanken ausgedrückt, strukturiert und interpretiert werden können“ (Serwe -Pandrick, 2013, S.105). Reflexion bedeutet rückblickende geistige Auseinandersetzung mit Spielerfahrungen und deren Versprachlichung im, zur Verständigung notwendigen, Kommunikationsprozess. Es ist ein deduktiver Prozess, indem nach Aristoteles „wahrhafte Erkenntnisse über die Natur der Dinge“ (Giese, 2008, S.43) gemacht werden können. Erst das Zurückwirken des eigenen Handelns durch bewusste Selbstreflexion, kann eine Erkenntnis und Veränderung des bisherigen Erfahrungshorizontes bewirken, „um daraus Regeln für die Zukunft abzuleiten“ (Giese, 2008, S.32). „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen“ (Dewey, 2000, S.187). Das in Verbindung bringen setzt innerliches involviert Sein voraus. „Das lernende Subjekt muss sich mit seiner ganzen Person bei der Sache befinden.“ (Giese, 2008, S.41)

So gesehen bedeutet Reflexion die Möglichkeit die Sache des Spiels fundamental zu erfassen, aber auch sich selbst. Spielgeschehen erhält dadurch die Möglichkeit zu einem Bildungsvorgang zu werden, indem sich den Schüler*innen die Wirklichkeit des Spiels „kategorial“ erschließt und sie aufgrund der selbstvollzogenen „kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse- für diese Wirklichkeit erschlossen worden sind“ (Klafki, 1975, S.44).

Zusammenfassung

Soll Spiel seine subjektbildende Wirkung im Unterricht entfalten so gilt es, pädagogische Überlegungen anzustellen und diese in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Grundsätzlich ist Bildung als etwas Prozesshaftes zu verorten. Sollen jedoch Prozesse bildend sein, braucht es die Eigentätigkeit der zu Bildenden. Diese umfasst im Unterrichtsfach Bewegung und Sport im besten Fall, sowohl die geistige als auch die körperliche Ebene des Tuns. Der Lehrbeauftragte ist in seiner Unterrichtsgestaltung gefordert, diese Eigenaktivität der Schüler*innen zu wecken, indem er Spiele bildungsgerecht inszeniert. Nach Klafki entstehen Bildungsmomente, wenn der Durchstoß zum Fundamentalen gelingt. Indem sich Schüler*innen in der genetischen Methode als Urheber*innen von Spielgeschehen erfahren und sich im Bewältigen von Spielsituationen als selbstbestimmte, selbsttätige und selbstwirksame Subjekte erleben sind grundlegende Voraussetzungen geschaffen um bildenden Erfahrungen beim miteinander spielen machen zu können. Durch das selbständige Entwickeln von Spielen im Unterricht kann das Elementare von Spiel durch die Schüler*innen erfasst und Spielgeschehen als mitzubestimmende Größe erfahren werden. Im Ausverhandeln von Spielregeln und Spielabläufen werden personale und soziale Fähigkeiten gefördert. Die Schüler*innen erleben sich selbstbestimmt, mitbestimmend und auch solidarisch.

Als Methode des entdeckenden, erfahrungsorientierten Lehrens und Lernens zeigt sich das genetische Prinzip Wagenscheins (1999) geeignet, das sich - ähnlich dem Bildungsverständnis Klafkis - prozesshaft darstellt. Spiel, das nach dem genetischen Prinzip entwickelt wird, nimmt seinen Beginn bei der Spielaufgabe und wird im Zuge des Entwicklungsprozess immer mehr mit Spieldetails nach den Vorstellungen und Bedürfnissen der Schüler*innen gestaltet. Die Methode des genetischen Lehrens und Lernens verpflichtet die Lehrperson nicht zu belehren, sondern beratend, anregend und helfend am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen und die für die Spielentwicklung notwendigen Reflexionen zu moderieren.

6 Theoretischer Hintergrund

6.1 Modell der allgemeinen Spielfähigkeit

Der Begriff der allgemeinen Spielfähigkeit orientiert sich am freien un gelenkten Kinderspiel, in dem die Spielenden selbständig über die Spielthemen entscheiden, Probleme im

Spielablauf erkennen und Lösungen für neue Spielformen aushandeln (Unruh, 2011) und wird als Lehrziel im Unterricht als zu entwickelnde Fähigkeit bezeichnet, durch die Spiel hervorgebracht, ausgestaltet und bei Störungen wiederhergestellt werden kann (Dietrich, 1984).

Spielfähigkeit wird benötigt, wenn Spieler*innen sich über die Spielidee einigen sollen, bei der Vereinbarung der für ein Spiel jeweils wichtigen Spielregeln, der Organisation der Spielbedingungen und bei der Sicherung des Spielflusses und der Spielspannung (Unruh, 2011).

Allgemeine Spielfähigkeit umfasst somit ein großes Fähigkeitsspektrum der Mitspieler*innen hinsichtlich der notwendigen kommunikativen und argumentativen Prozesse, die für die verschiedenen vor und im Spiel zu treffenden Entscheidungen notwendig sind. Dazu gehört oft auch das Begründen von Entscheidungen, um das Spielkollektiv von einer Spielidee oder der Wichtigkeit oder Unwichtigkeit einer Regel zu überzeugen.

Das Erfassen und Einhalten von Regeln setzt eine gewisse kognitive Entwicklung voraus, welche sich in Form eines Regelbewusstseins manifestiert. Piaget (1932/1986) hat diese Art von Bewusstsein anhand des kindlichen Murnelspiels beschrieben und in drei verschiedene Stadien geteilt. Dabei verläuft die Entwicklung von einem heteronomen Regelverständnis, mit der Annahme die Regel sei unabänderlich, da im Spiel autoritativ vorgegeben, zu einer autonomen Regelauffassung, wodurch Regeln als das Ergebnis von Vereinbarungen kommunikativer Prozesse erkannt werden (Piaget, 1986). Diese Entwicklungstatsache ist von Bedeutung, sobald Kinder anfangen gemeinsam zu einem Thema zu spielen, denn „die Regeln eines Spiels sind unbedingt bindend und dulden keine Zweifel“ (Huizinga, 2013, S. 20), da sobald die Regeln übertreten werden, die Spielwelt in sich zusammenstürzt (ebd.)

6.2 Typen der Bedürfnisse und Hilfestellungen nach Wygotski

Wygotski (1896-1934) war ein Vertreter der kulturhistorischen Schule, deren Hauptziel „die Erklärung der Verbindung von Individuum und Gesellschaft war“ (Oerter, 2002, S.80). Im Verständnis der kulturhistorischen Schule war der Mensch ein aktiver Gestalter, dessen Bestreben es war, sich kulturelle Inhalte seiner Gesellschaft anzueignen, um sich somit zu enkultrieren. Seine Entwicklung war in Abhängigkeit vom Entwicklungsniveau der Kultur zu sehen, zu dessen Mitglied er werden wollte. Jegliches Auftreten von höherem Bewusstsein, als kognitive Leistung, ist als eine Folge von sozialer Interaktion zu sehen.

Über diese soziale Interaktion von Individuum und Kultur, werden kognitive Strukturen aufgebaut, die das Individuum befähigen, der Welt Sinn abzugewinnen. Wird der Sinn, wie es auch im gemeinsamen spielen der Fall ist, gemeinsam konstruiert, so ist auch sinnvolle Kommunikation über den gemeinsam konstruierten Sachverhalt gegeben (ebd., 2002).

Wygotski war in seinen Forschungen interessiert über die Verbindung von Kultur und Entwicklung und war der Überzeugung, dass „die allererste Quelle für die Entwicklung der inneren individuellen Eigenschaften der Persönlichkeit des Kindes die Zusammenarbeit ist“ (Wygotski, 1987, S.85).

Er prägte in diesem Zusammenhang auch den Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE). Sie bezeichnet den Bereich, den sich das Kind als nächstes bemächtigen wird. Er liegt immer oberhalb des aktuellen Entwicklungsniveaus.

In der Entwicklungspsychologie werden drei Typen von ZNE differenziert:

1. Intentionale Instruktion: Sie umfasst sowohl informelle Erziehung wie sie in allen privaten Kontexten gegeben ist, als auch formelle Erziehung, wie sie in allen institutionalisierten Zusammenhängen, wie beispielsweise auch im Unterricht, genannt wird.
2. Stimulierende Umgebung: Wird durch anregende Materialien, die auch selbst hergestellt werden können, gestaltet.
3. Spiel: so die Kinder im Spiel mit kompetenten Partnern interagieren.

(Oerter, 2002)

Die Entwicklung, in die nächst höhere Entwicklungszone, wurde nach der Idee Wygotskis in einer sechs Monate dauernden Studie im Jahr 2011 an der Eastern Connecticut State University beforscht. Das zu überprüfende Modell umfasste Lehrer*innen, als kompetente Partner*innen, die das Spiel von Vorschulkindern je nach Bedürfnisgrad unterstützten. Zu prüfen galt, inwieweit eine angemessene (good fit) oder eben auch nicht angemessene (poor fit) Unterstützung der Vorschulkinder in ihrem Spielbedürfnis von Seiten des Lehrers getätigt wurde, um sie durch „good fit“ - Interaktion zu autonomen Spiel zu befähigen und ihr soziales, kognitives und sprachlichen Wachstum zu fördern.

Zu diesem Zweck wurde die Intensität der Spielerbedürfnisse, in Bezug auf unterschiedliche materiale, aber auch soziale Aspekte während Spielhandlungen, in drei Kategorien eingeteilt:

1. sehr bedürftig: Kinder brauchen viel Unterstützung des Erwachsenen in den verschiedenen Aspekten,

2. etwas bedürftig: Kinder brauchen etwas Unterstützung des Erwachsenen und
3. nicht bedürftig: Kinder brauchen keine Unterstützung des Erwachsenen.

Diese drei Bedürfniskategorien wurden in sieben Verhaltensaspekte, die einerseits das Individuum und seine Beteiligung am Spiel (engagement), die Verfolgung der Spielaufgabe/ des Spielziels (task compilation/performance), sein Spielkönnen (thinking/costruction knowledge) und andererseits seinen Umgang mit sozialen Konflikten (social conflicts), seine soziale Teilhabe (social participation) seinen Umgang mit Regeln und gewohnten Abläufen (rules/routines) und die Kontaktaufnahme zu Erwachsenen(adult contact) betrifft, unterteilt. In Anlehnung an Wygotskis Entwicklungstheorie, der „Zone der nächsten Entwicklung“, und an die von seinen Anhängern durchgeführte Kinderspiel-Interventionsstudie werden die Spielbedürfnisse und Hilfestellungen als deduktive Kategorien im empirischen Gesamtmodell eingefügt.

Typen	Indikatoren
Spielbeteiligung	-) unbeteiligtes Rumstehen -) stört das Spiel, durch dummes Verhalten -) kann motorisch nicht mitspielen -) Aufmerksamkeit lässt nach -) will etwas Anderes spielen
Aufgabenerfüllung	-) sucht Hilfe, um Aufgabe erfüllen zu können. -) zeigt Frustration oder Schwierigkeiten bei der Benützung eines Spielmaterials in der vorgezeigten/ vorgegebenen Weise. -) hat Schwierigkeiten mit dem Material Umzugehen
Spielwissen	-) versteht die Spielidee nicht -) versteht die Spielregeln nicht
Soziale Konflikte	-) Beschwerden über das Verhalten anderer Mitspieler*innen -)Spieler und Spielerinnen können sich nicht leiden

	-) körperliche Übergriffe -) Streit über Spielideen und Regeln -) Regelverletzungen
Regeln/ Abläufe	-) Fehler bei Spielabläufen -) Regelverletzungen -) Schummeln -) zu offensiver Körpereinsatz
Kontaktaufnahme zu Lehrer*in	-) um Beachtung zu finden -) um Lob zu bekommen -) um Spielwünsche zu äußern -) um Regelübertritte zu melden -) um nachzufragen, wie die Spielregel lautet

Tabelle 1: Darstellung von Spielbedürfnissen von Kindern der 1.Klasse der Sekundarstufe I, in denen sie viel oder ein wenig Unterstützung benötigen beim Spielen von Bewegungsspielen

Parallel zu den Spielbedürfnissen der Kinder wurden in der Studie von Trawick-Smith & Dziurgot (2011) vier Formen von Hilfestellungen von den Lehrkräften beobachtet:

1. Die direkte Form (direct guidance): Sie stellt eine direkte Beeinflussung des Spiels und der Spieler*innen dar. Sie zeigt sich in Form von Vorgaben des Lehrkörpers. Vorgaben können das Spielverhalten, Spiellösungen, Spieländerungen oder Spielabbrüche umfassen. Die Lehrkraft übernimmt im Zuge dessen die Verantwortung für das Spiel, da die Handlungen im Spiel einer fremden Vorstellung folgen. Die Schüler*innen spielen so, wie es die Lehrperson verlangt.
2. Die indirekte Form (indirect guidance): Hierbei unterstützt die Lehrkraft die Spieler*innen bei Problemen, indem sie Vorschläge zur Änderung des Spielverlaufs bringt oder zusätzliches Material anbietet. Die Schüler*innen können darauf zurückgreifen, bleiben darin aber selbstbestimmt. Auch Anregungen oder Vorschläge zu machen und Hinweise zu geben, wie im Äußern von Spielbeobachtungen oder im Stellen von Fragen gehört zu einer indirekten Hilfestellung
3. Die Beobachtung (observation): Die Lehrkraft beobachtet das Spiel vom Spielfeldrand aus. Sie ist physisch präsent, was die Möglichkeit impliziert, sie im Problemfall als helfend zu aktivieren.

4. Keine Interaktion (no interaction): Hierbei ist die Lehrperson weder körperlich präsent noch interagiert sie verbal mit der Spielgruppe. Die Lehrkraft ist nicht sichtbar oder schaut nicht auf die Spielenden, da sie sich währenddessen um andere Dinge kümmert, wie beispielsweise um die Ordnung im Geräteraum oder um das Arrangieren des nächsten Stundeninhalts.

(Trawick & Dziurgot, 2011, S.115f.)

Auch wenn diese Kategorisierungen im Zuge einer Studie, das autonome Spiel von Vorschulkindern betreffend, erfolgte, so werden diese Zuordnungen auch für diese Arbeit als relevant betrachtet, da auch bei Schüler*innen der 1.Klasse der Sekundarstufe I Bedürfnisse im Spiel zu verorten sind, die einer Hilfestellung durch die Lehrkraft bedürfen.

7 Methodologie

Im folgenden Kapitel wird die zur Klärung der Forschungsfrage zum Einsatz gebrachte Forschungsmethode der qualitativen Interviews näher ausgeführt.

7.1 Datengewinnung: Narrative Interviews

Die Methode der narrativen Interviews ist ein vom deutschen Soziologen Fritz Schütze entwickeltes Erhebungsinstrument von Daten, die auf das Erzählen beruht. Schütze (1983) beschrieb diese Form in einem Aufsatz, welcher allerdings einen Fokus auf autobiographische Forschung hatte. Zur Gewinnung von Daten, welche von der oder dem Interviewführenden nur wenig beeinflusst werden sollten, wird der Prozess der Datenerhebung in den Vordergrund gerückt. Ziel ist es, ein authentisches und nur minimal verzerrtes Textmaterial zu erhalten.

Zentral für ein narratives Interview ist eine Erzählaufforderung (eine Bitte um Erzählung zu einem vorgestellten Themenkomplex) seitens des Interviewers bzw. der Interviewerin am Anfang des Interviews. Inhalt und Darstellung liegen nun allein bei der interviewten Person. Die Interviewerin bzw. der Interviewer stellt in dieser Hauptphase keine weiteren Fragen, sondern hört aufmerksam, aber grundsätzlich schweigend zu. Nur Gesprächspartikel wie ein „aha“, ein bestätigendes „interessant“ etc. sind erlaubt. Diese Partikel sollen den Redefluss der erzählenden Person unterstützen.

7.2 Spezifisches Transkriptionssystem zur Datenübertragung

Die Übertragung des Datenmaterials aus der mündlichen Redeform in die schriftliche Textform erfolgt durch ein reduziert-konzentriertes Transkriptionssystem nach Dittmar (2009):

- Die Redebeiträge werden in die deutsche Schriftsprache in Standardorthographie übertragen.
- Satz- oder Wortfragmente werden kontextuell in Standardwörter und -sätze überführt.
- Nonverbale und prosodische Elemente werden nicht übertragen. Ausgenommen hiervon sind nur die für die Analyse zentral angesehenen Elemente, wie längere Gesprächspausen, die etwa im Rahmen der Analyse auf fundamental neue Erzählsegmente hinweisen können.

- Das transkribierte Textmaterial wird in der Folge zeilennummeriert, um auf die Fundstellen für die Analyse aus Gründen der Dokumentation hinweisen zu können (ebd. 2009).

7.3 Adaptierte Narrationsanalyse nach Schütze

Eine Analyse narrativer Interviews gliedert sich nach Schütze (1983) in sechs Auswertungsschritte (ebd.). Da jedoch Schütze seine Auswertung überwiegend in der Anwendung der biographischen Forschung ausgerichtet hatte, werden in dieser Arbeit nur fünf Auswertungsschritte durchgeführt. Der vierte Schritt, die sogenannte Wissensanalyse, hat reine Deutungs- und Orientierungsfunktion hinsichtlich der zugrundeliegenden Biographie der Erzählerin bzw. des Erzählers. Da die jeweilige Biographie zu überwiegenden Teilen für die Fragestellung dieser Arbeit nicht relevant ist, wird er nicht durchgeführt.

Überdies wird das Verfahren in einem weiteren Schritt adaptiert, indem der dritte Auswertungsschritt (die analytische Abstraktion) durch eine Anwendung von A-priori-Kategorien aus dem theoretischen Teil erweitert wird. Diese A-priori-Kategorien entstammen deduktiv aus den gewählten Modellen zum theoretischen Hintergrund und sollen so die Beantwortung der Forschungsfragen aus theoretischen Überlegungen unterstützen.

7.3.1 Formale Textanalyse (Schütze Schritt 1)

Dieser erste Auswertungsschritt führt zu einer Trennung zwischen narrativen und nichtnarrativen Teilen des Interviews, wie Beschreibungen, Argumentationen oder Bewertungen. Nach Schütze (1983) sind „[...] alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren [...]“ (ebd., S.286). Diese nichtnarrativen Teile können aber optional in einem späteren Schritt als Evaluierungen der Narrationen in die Analyse einbezogen werden (Küsters, 2005).

Im Gegensatz zu Schütze, werden in dieser Arbeit Beschreibungen aufgrund der Themenbezogenheit der Narrationen, bereits im ersten Auswertungsschritt als themendeskriptive Inhalte in die Analyse miteinbezogen. Die narrativen Textteile werden nun darauf untersucht, ob und auf welche Weise sie eine Erzählkette als Folgen von Sequenzen bilden. Diese Sequenzen sind in der Regel durch formale Rahmenschaltelemente, wie „und dann“ oder Pausen, voneinander trennbar. Sequenzen können unterschiedliche Themen verfolgen, einige können aber auch einem gleichen übergeordneten Thema zugewiesen

werden. Die verketteten Erzähl-Sequenzen bilden eine narrative Gesamtgestalt (Schütze 1983).

7.3.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung (Schütze Schritt 2)

Nach der formalen Unterscheidung folgt eine Auswertung der inhaltlichen Elemente der Sequenzen. Hierbei wird der Fokus gelegt auf die mögliche Verbindung von inhaltlichen Elementen mit der Art ihrer Darstellung (Küsters, 2005). Dies könnte auch als eine Gegenüberstellung von kognitiven Erzählelementen mit einer möglichen emotional- oder stimmungsorientierten Darstellungsweise aufgefasst werden (Schütze, 1987). Die einzelnen narrativen Erzählteile übergreifend, werden nun funktionale Zusammenhänge untersucht. Dies können übergreifende Hintergrunderzählungen sein, die einen thematischen Zusammenhang aufweisen können. Die allgemeine Vorgehensweise dieses Auswertungsschrittes besteht darin, verschiedene Lesarten zu jeder Sequenz zu bilden und diese festzuhalten. Diese Lesarten werden an den folgenden Textstellen im Sinne einer methodischen Sequenzanalyse überprüft, wie es etwa die objektive Hermeneutik vorsieht (Wertnet, 2009).

7.3.3 Analytische Abstraktion (erweiterter Schütze Schritt 3)

Aus dem vorigen Auswertungsschritt einer Sequenzanalyse werden auf Basis eines expandierenden Paraphrasierens und einer nachfolgenden Generalisierung und Abstrahierung (neue) analytische Kategorien entwickelt (Küsters 2005). Dieses Vorgehen entspricht einem grundsätzlichen Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse in der Grundtechnik einer induktiven Kategorienbildung, wie sie etwa Philipp Mayring (2015) vorschlägt. Diese analytischen Kategorien spiegeln den zugrundeliegenden latenten Sinngehalt der Erzählsequenzen wieder. Nach Schütze (1983) ist dies die symptomatische Datenanalyse, wonach die latenten Sinne und Strukturen quasi unterhalb des (symptomatischen) Textes zu entdecken sind (ebd.).

Der eben beschriebene Analyseprozess ist grundsätzlich induktiv – vom Material ausgehend - gerichtet. Diese aus dem latenten Sinn des Textmaterials entwickelten Kategorien werden daher in dieser Arbeit als A-posteriori-Kategorien bezeichnet. Die Erzählsegmente werden auch hinsichtlich ihrer Passung zu den Begriffen der selektierten theoretischen Modelle untersucht. Da diese Begriffe deduktiven Ursprungs sind, werden sie als A-priori-Kategorien bezeichnet. In dieser Arbeit sind dies die Kategorien (Typen) von Spielbedürfnissen und Hilfestellungen nach Wygotski (1976) und die allgemeine Spielfähigkeit nach Dietrich (1984), die in Bezug gesetzt werden mit Bildung und dem pädagogischen Prinzip der Selbsttätigkeit. Dieser erweiterte Auswertungsschritt besteht

daher aus zwei, einander ergänzenden Analyseprozessen: induktive Kategorienbildung von A-posteriori-Kategorien und deduktive Kategorienanwendung von A-priori-Kategorien.

Die üblicherweise als vierter Auswertungsschritt folgende Wissensanalyse wird in dieser Arbeit nicht durchgeführt, da die intendierte Deutungs- und Orientierungsfunktion rein bezogen ist auf die jeweilige Biographie des Erzählenden bzw. der Erzählenden und diese nur marginal für die Fragestellung dieser Arbeit relevant sein dürfte.

7.3.4 Kontrastive Vergleiche (Schütze Schritt 5)

Sind bisher die Analysen auf den Einzelfall, auf das einzelne Interview ausgerichtet, so wird in diesem Auswertungsschritt davon weggegangen. Es werden Gruppen von analysierten Interviews gebildet und kontrastierend einander gegenübergestellt. Kontrastierend innerhalb eines qualitativen Forschungsansatzes bedeutet, die Inhalte der Kategorien in den Gruppen explizierend-erweiternd (also inklusive eines begründeten Einbezugs des Kontexts) einander prägnant gegenüberzustellen. Schütze (1983) nennt das „Strategie des maximalen Vergleichs [...], die jedoch immer noch Vergleichspunkte mit dem Ursprungstext aufweisen“ (ebd., S.287). Das Kriterium der Gruppenbildung hängt von den Forschungsfragen ab.

7.3.5 Konstruktion eines didaktischen Kataloges aufeinander bezogener Empfehlungen (Schütze Schritt 6)

Im letzten Auswertungsschritt werden die Kategorien wechselseitig bezogen in ein Kategoriensystem gebracht. Hierbei sind die Ergebnisse des kontrastiven Vergleichs wichtig für die Darstellung der Beziehungen der Kategorien zueinander. Insofern ist ein Kategoriensystem als höherwertiger anzusehen als eine reine Liste von isolierten Kategorien. Schütze (1983) spricht in diesem Zusammenhang sogar von der „Konstruktion eines theoretischen Modells“ (ebd., S.288).

Graphisch sieht die Abfolge der Auswertungsschritte wie folgt aus:

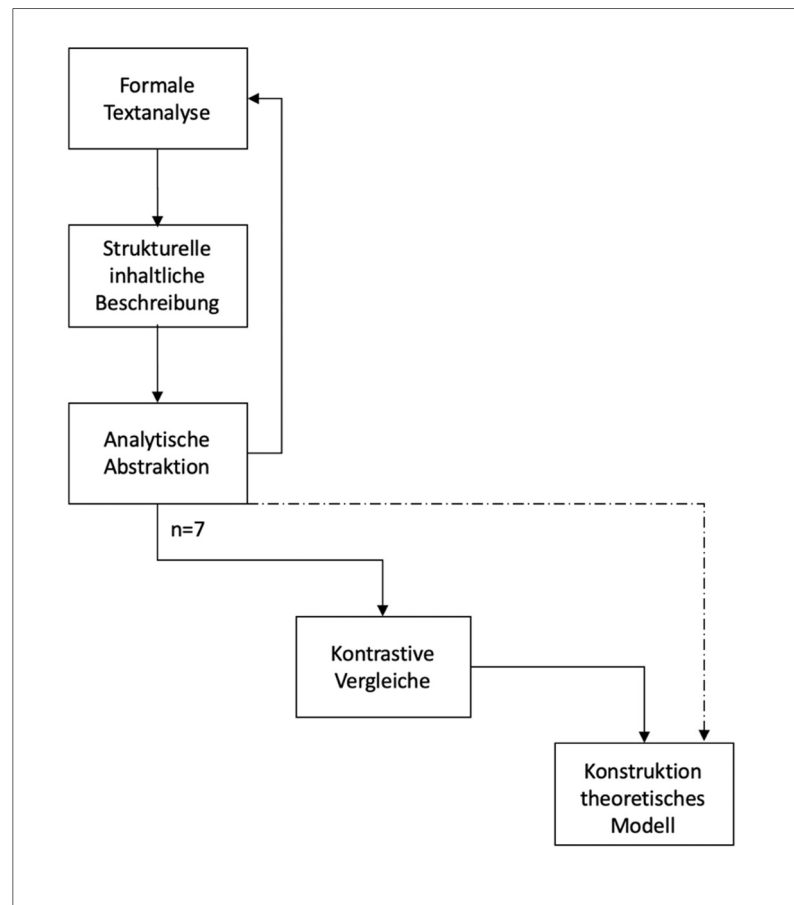


Abbildung 1: Auswertungsschritte der narrativen Erzählungen, adaptiert nach Schütze (1983); eigene Darstellung

Die ersten drei Auswertungsschritte sind Einzelfallanalysen, welche in einer Schleife, der Reihe nach zu analysieren sind. Hierbei stellen die Rohergebnisse des ersten Falls auch Input-Möglichkeiten für den zweiten Fall dar und so weiter. Diese frühen und verketteten Auswertungsschritte entsprechen den Grundgedanken der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1967/2017), bei der auch die Methode des ständigen Vergleichens angewandt wird (Strübing, 2004). Überproportional verweist Schütze in seinem Aufsatz von 1983 in der Literaturliste auf die beiden Begründer der Grounded Theory: zwei von sechs Quellen insgesamt.

8 Ergebnisse

Zuerst wurde ein Test-Interview (interne Bezeichnung von Nr. 1) durchgeführt. Hierbei ging es vor allem darum, die narrative Methode einzuüben. Diese Methode verlangt von der interviewenden Person selbst größte Zurückhaltung – ein „Frage-Antwort“-Gespräch ist nur für den Nachfrageteil am Ende des Interviews vorgesehen. Verbal ist daher eine erhebliche Zurücknahme von der interviewenden Seite gefordert, wobei gleichzeitig nonverbal erkennbar sein sollte, dass sie dem/der zu Interviewenden achtsam und konzentriert zuhört. Weil diese Voraussetzungen im Test-Interview noch nicht gegeben waren, wurde dieses Interview, welches als „Nummer 1“ geführt wird nicht in die empirischen Daten aufgenommen.

8.1 Interviewpartner*innen, Interview-Abläufe und erste Schlussfolgerungen

Erzählstimulus

Dem Interviewpartner bzw. der Interviewpartnerin wird die Methode narrativer Interviews erklärt, wobei darauf geachtet wird, dass die Interviewerin selbst (vorerst) nicht nachfragt und der Interviewpartner bzw. die Interviewpartnerin selbst das Gespräch gestalten kann. Der Erzählstimulus selbst ist themenorientiert. Im vorliegenden Fall lautet er: *„Wie laufen Bewegungsspiele in einer ersten Klasse üblicherweise ab? Interessant ist der Aspekt der Konsensfindung bezüglich der Spielidee, der Spielregeln und was passiert, wenn der Spielfluss ins Stocken gerät.“*

*Beschreibung der Interviewpartner*innen und Rahmendaten*

Insgesamt wurden anschließend sechs Interviews gemäß der narrativen Methode in den Monaten Jänner und Februar 2020 durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 50 und 70 Minuten und wurden teils in zur Verfügung stehenden Klassenzimmern oder sonstigen Schulräumen wie beispielsweise dem Arztzimmer oder dem Sekretariat durchgeführt. Zwei der insgesamt sechs Interviews führte die Autorin dieser Arbeit in den Wohnungen der jeweiligen Lehrer*innen durch.

*Kurze demographische Beschreibung der Interviewpartner*innen.*

Fünf der interviewten Lehrkräfte arbeiten in Wien. Drei davon an öffentlichen Gymnasien und zwei an einer privaten Waldorfschule. Die sechste befragte Lehrperson arbeitet an einem Sportgymnasium in Wien Umgebung. Drei Lehrende haben ein abgeschlossenes Lehramtstudium im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Einer der Interviewten hat ein abgeschlossenes Studium als Gesundheitssportler und die zwei Waldorflehrenden haben die Ausbildung zum Sportlehrer bzw. zur Sportlehrerin an der Bundesportakademie Wien absolviert. Die Anzahl der Dienstjahre variiert zwischen zwei und 26 Jahren.

Nach Ansicht der Autorin dieser Arbeit werden narrative Interviews in akademischen Arbeiten derzeit seltener zur Gewinnung und Analyse von empirischen Daten verwendet als etwa leitfadengestützte Interviews. Da überdies die Analyse von Erzählungen deutlich mehr unterschiedliche Analyseschritte benötigt, werden diese Schritte exemplarisch im Einzelnen auf der tiefsten Text-Ebene - dem Satz, dem Satzfragment - dargestellt. Dies hat auch methodische Gründe: analytisch interpretativ entwickelte Ergebnisse hängen eng mit den Schritten ihrer Entstehung zusammen.

8.2 Formale Textanalyse (erster Auswertungsschritt)

Im ersten Auswertungsschritt werden in den transkribierten Interviewtexten Erzählerisches vom Nichterzählerischen, wie Beschreibungen oder Begründungen, getrennt. Nichterzählerisches wird grau hinterlegt, wie im angeführten Beispiel-Interview zu sehen ist (*Anhang I: Beispiel-Interview 3* ab Seite 96). Ebenfalls werden innerhalb dieses ersten Schrittes Segmente identifiziert und voneinander abgegrenzt. Das Ende eines Segmentes wird mittels einer Nummer und gelber Hintergrundfarbe markiert (siehe selbes Beispiel-Interview).

Bei fünf Interview-Partner*innen werden zwischen fünf und sieben Erzählsegmenten identifiziert. Bei fünf der sechs interviewten Personen kann daher die narrative Methode als realisiert angesehen werden. Eine Interviewpartnerin (Nr. 6) schafft nur zwei äußerst kurze Erzählsegmente. Die narrative Methode muss hier als nicht realisiert angesehen werden. Das Nachfragesegment ist jedoch ausführlich und enthielt viele analytische, für den Auswertungsschritt 3, fruchtbare Textstellen.

8.3 Schussfolgerungen je Interview hinsichtlich der Segmentanalyse (zweiter Auswertungsschritt)

Interview-Partner*in 2: Die Methode des narrativen Erzählens bringt den Interviewpartner dazu, nach einem früh angedachten Ende von selbst das Thema tiefer anzugehen. Wesentliche Aspekte des Prozesses gemäß Wygotski zwischen Lehrperson und Schüler*innen werden von selbst angeschnitten. Der Lehrer kehrt betont am Ende den Schwerpunkt seiner Stunde heraus. Dieser liegt auf Bewegung und nicht auf dem Sozialen wie etwa Regelfindung, Abstimmprozesse, etc.

Interview-Partner*in 3: Die narrativen Segmente greifen schlüssig ineinander. Beginnend von dominierenden Schüler*innen-Charakteren in der ersten Klasse wird in weiterer Folge Wert gelegt auf Einbezug aller - auch der schwächeren – Schüler*innen. Der Hauptaspekt von Bewegungsspielen in Form pädagogischer Ziele sind faires Sozialverhalten und ein Miteinander-Lernen. Das wiederum kann über eine innere Reifung zum Aufbau von Vertrauen, Verlässlichkeit und Teamfähigkeit führen. Gesundheit wird als langfristig wirkender Hauptaspekt von Bewegungsspielen bestimmt. Die Segmentanalyse hierzu ist in der folgenden Tabelle auf Seite 53 dargestellt.

Interview-Partner*in 4: Auch der Ablauf dieser narrativen Erzählung ist von den Segmenten her als schlüssig zu interpretieren. Konsequenterweise wird die Darstellung von Bewegungsspielen erzählt samt Voraussetzungen und Anforderungen an Schüler*innen. Ebenso wird auf die hohe Attraktivität von Bewegungsspielen unter den Schüler*innen verwiesen. Diese hohe Attraktivität führt bei Konflikten relativ rasch zu gegenseitig disziplinierender Gemeinschaft.

Interview-Partner*in 5: Die einzelnen Erzählsegmente sind nur schwer voneinander trennbar. Inhalte und Lesart sind dementsprechend zur Thematik von Bewegungsspielen nicht schlüssig. Wohl aber ist der Schwerpunkt an Erfahrungen mit Schüler*innen im Sportgymnasium in der Erzählung deutlich zu erkennen. Die Erzählung bietet daher die vertiefte Darstellung eines Schultyps, wobei gerade dieser Schultyp (Sportgymnasium) durch Schüler*innen mit persönlicher Neigung zu Bewegung und Sport gekennzeichnet ist.

Interview-Partner*in 6: Die narrative Methode stellt sich für diese Person als nicht geeignet heraus. Der Nachfrageteil zeigt, dass inhaltlich auf konkrete Fragen Interessantes und auch Neues insbesondere zum spezifischen Schultyp (Waldorfschule) erzählt wird.

Interview-Partner*in 7: Nur auf den ersten Blick scheint die narrative Methode auch für die zweite Waldorf-Lehrer*in nicht zu passen. Bei näherer Betrachtung enthüllt diese, - auf das Spontane setzende – Methode des narrativen Erzählens, Interessantes zu Waldorf-Schüler*innen und -Lehrer*innen. Im Wesentlichen wiederholt der Nachfrageteil nochmals die Besonderheiten einer Waldorf-Schule und betont spezifische Aspekte.

8.4 Prozess der Entwicklung von A-posteriori Kategorien (dritter Auswertungsschritt)

Das Entwickeln von Kategorien, welche in dieser Form neu oder noch nicht im recherchierten Theorieteil enthalten sind, entspricht einem grundsätzlichen Vorgehen nach einer qualitativen Inhaltsanalyse in der Grundtechnik der vierten induktiven Kategorienbildung, wie sie etwa Philipp Mayring (2015) vorschlägt. Die neu entwickelten A-posteriori Kategorien sollen den zugrundeliegenden latenten Sinngehalt der Erzählsequenzen widerspiegeln. Nach Schütze ist dies die symptomatische Datenanalyse. Die übernächste Tabelle (*Tabelle 4: Analytische Abstraktion am Beispiel Interview 3* ab Seite 55) zeigt das analytische Vorgehen.

Tabelle 2: Segmentanalyse am Beispiel Interview 3, Teil 1

<i>Segment Nr</i>	<i>Thema</i>	<i>Interpretierte Lesart</i>	<i>Mögliche Folgesequenzen</i>	<i>Eventuelle Veränderung des gegenwärtig analysierten Sequenzinhalts (Vergleich zur Zelle links oberhalb)</i>	<i>Schlussfolgerung aus Eintritt der Folgesequenz</i>
1	Kristallisierung von Rudelführer*innen in 1. Klasse	In der Folge zeigen sich die dominierenden Charaktere samt Konflikten.	• Vertiefung eines Rudelführer*innen-Charakters • Vertiefung relevanter Konflikte	-	-
2	Faires Sozialverhalten	Das Halten an Regeln gilt als Fundament für Fair Play.	• Ausgestaltung von Fair Play • Maßnahmen, um Fair Play zu erhalten • Einbeziehung der Rudelführer*innen	Neuer Aspekt eröffnet: Umgreifende und vorbeugende Lösung von Konflikten durch Einüben von Fair Play.	Das Hauptthema wird vielgestaltig erzählt.
3	Input durch SuS	Nicht alles vorgeben, sondern Möglichkeiten eröffnen, als SuS selbst draufzukommen.	• Weitere noch nicht genannte Aspekte des Hauptthemas Bewegungsspiele werden erzählt.	Ein weiterer neuer Aspekt wird eröffnet: Chancen fürs Selbstdraufkommen zu geben.	Möglichkeiten werden eingeräumt, dass SuS innerlich reifen. Das Hauptthema wird weiterhin vielgestaltiger.
4	Das Miteinander-Lernen wird als Hauptaspekt betont	Eigenschaften wie Vertrauen, Verlässlichkeit und Teamfähigkeit	• Vertiefung des Hauptaspektes Team und Gemeinschaft.	Ein weiterer Aspekt wird erwartungsgemäß vertieft.	Die Erwartung der Nennung weiterer Aspekte trifft nicht nur ein, sondern wird in Form eines Hauptaspektes übertroffen.

Tabelle 3: Segmentanalyse am Beispiel Interview 3, Teil 2

		sind relevant auch fürs spätere Arbeitsleben.			
5	Das den Bewegungsspielen innewohnende Konfliktpotenzial	Lernaufgabe: Miteinander zu spielen ohne Schiedsrichter ist wichtig, hängt aber in der Lerngeschwindigkeit von individuellen Persönlichkeiten ab.	• Vertiefung der Funktionen der Lehrperson • Neuer Themenaspekt	Die Erwartung der Vertiefung des Hauptaspekts tritt ein.	Das betont nochmals die Wichtigkeit des genannten Hauptaspekts des Miteinander-Lernens auf Basis einer innerlichen Reifung.
6	Auswählen von Spielen, um Lust und Freude zu erfahren	Lust und Freude am Spiel führt zu Bewegung und diese fördert Gesundheit.	• Rückkehr zum Allgemeinen des Hauptthemas innerhalb einer Zusammenfassung bisheriger Aspekte	Die Lehrperson steht nicht im Mittelpunkt.	Gesundheit wird als langfristig wirkender zweiter Hauptaspekt von Bewegungsspielen betrachtet.
7	Entwicklung der SuS	Aus egoistischen SuS können im Laufe der Jahre Teamplayer werden. Umgekehrte Entwicklung ist jedoch auch möglich.	• Ende des narrativen Teils der Erzählung und Beginn der Nachfragen.	Die Rückkehr zum erzählten Hauptaspekts der gegenseitigen Unterstützung trifft in Form zahlreicher Beispiele ein.	Einbezug aller SuS und Übergreifende Zusammenarbeit ist für diese Lehrperson das entscheidende pädagogische Ziel von Bewegungsspielen.
8	Nachfrage-Segment	Nachfrage-Segment	-	Erwartetes Szenario tritt ein	Nachfrage-Segment

Kommentar: Die narrativen Segmente greifen schlüssig ineinander. Beginnend von dominierenden Schüler*innen-Charaktere in der ersten Klasse wird in weiterer Folge Wert gelegt auf Einbezug aller - auch der schwächeren – Schüler*innen. Der Hauptaspekt von Bewegungsspielen in Form pädagogischer Ziele sind faires Sozialverhalten und ein Miteinander-Lernen. Das wiederum kann über eine innere Reifung zum Aufbau von Vertrauen, Verlässlichkeit und Teamfähigkeit führen. Gesundheit wird als langfristig wirkender Hauptaspekt von Bewegungsspielen bestimmt.

Tabelle 4: Analytische Abstraktion am Beispiel Interview 3

IP	ZNR	Expandierendes Paraphrasieren	Generalisierung	Vorerst zutreff. Kategorie	A-Posteriori-Kategorie
3	4	In Bewegungsspielen lernen sich die SuS kennen	Bewegungsspiele sind anfangs zum Kennenlernen da	K1	K1 Funktionen von Bewegungsspielen: - Gegenseitiges Kennenlernen - Aufwärmen - Kreativ sein können und Regel anpassen - Gemeinschaft erlernen - Freude machen K2 SuS-Wünsche: - Spezifisches Spiel gewünscht K3 Regel-Umsetzung durch SuS: - Fair Play als Fundament - Regeln werden getestet und angepasst - Große Spiele: LehrerIn muss mehr regeln K4 Partizipation: - Kreativ Regeln zu erstellen benötigt Jahre und Reife - HüterInnen der Regeln entstehen mit der Zeit - Abstimmen lassen - Verstöße werden selbständig gelöst K5 Identität im Sozialen bewahren: - LehrerInfunktion: Schwächeren Erfolgserlebnisse ermöglichen - Typischen Konflikt sozial verträglich lösen - Typabhängiges Lernen von Konflikten - Auch negative soziale Entwicklung möglich K6 Know-how-Import von Kollegen-LehrerInnen: - Fruchtbare Tipps K7 Zeit für innere Reife gewähren: - Fürs Miteinander-Können - Klassenübergreifende Wettbewerbe motivieren K8 Bewegung bringt leibliche Gesundheit:
	7	Die SuS wissen in der 1. Klasse schnell, wer motorisch ganz geschickt ist und wer nicht	SuS machen sich ein Bild voneinander	K1	
	15	Alpha-SuS und Zurückhaltende schälen sich heraus	SuS machen sich ein Bild voneinander	K1	
	17	Dieses Konfliktpotenzial der Unterschiede gilt es aufzuarbeiten	Konfliktpotenzial ist zu verringern	K5	
	21	Fair Play ist die wichtigste Eigenschaft im Sozialverhalten	Fair Play als elementares Sozialverhalten	K3	
	34	Kreativität bei Regelerstellung funktioniert in 1. Klasse nicht gut, in 3. schon besser	Kreativ Regeln erstellen zu können braucht Jahre	K4	
	42	LehrerIn: Schwächere sollen auch Erfolgserlebnisse sammeln können	Funktion der LehrerIn: Schwächeren Freude und Erfolgserlebnisse ermöglichen	K5	
	64, 72	SuS Zeit geben, selber zu lernen und zu reifen.	SuS Chancen geben, selber zu reifen	K7	
	79	Für die Arbeitswelt braucht man ein Miteinander-Können auf Basis von Vertrauen, Verlässlichkeit, Teamfähigkeit	Für die Arbeitswelt braucht man ein Miteinander-Können	K7	
	85	Ziel: Verstöße werden selbständig ohne SchiedsrichterIn gelöst	Ziel: Verstöße werden selbständig gelöst	K4	
	98	Das Selbständiglösen-Lernen dauert typabhängig oft länger	Das Selbständiglösen-Lernen dauert typabhängig oft länger	K4, K5	
	115	In der heutigen Handy-Zeit ist Lust und Freude an Bewegung eminent wichtig	Freude an Bewegung zählt enorm	K8	
	117	Bewegung erhält potenziell die Gesundheit	Bewegung führt zu Gesundheit	K8	
	125	Entgegengesetzte Entwicklungen des Sozialverhaltens möglich	Positive und negative Entwicklungen des Sozialverhaltens sind möglich	K5	
	153	Klassenübergreifende Wettbewerbe heitern auf und motivieren zum Training	Klassenübergreifende Wettbewerbe heitern auf und motivieren zum Training	K7	

Die obige Tabelle zeigt ein regelgeleitetes Entwickeln von Schritt-für-Schritt entstehenden Kategorien. Um den latenten Sinn im Untergrund herausschälen zu können, werden hierzu inhaltstragende Teile des Satzes mit eigenen Worten dargestellt, das heißt expandierend paraphrasiert, siehe dritte Spalte. In der vierten Spalte wird bei Bedarf abstrahiert bzw. generalisiert. Die letzte Spalte hat sich von diesem Zeilen-Spalten-Schema gelöst, sie stellt im Grunde eine - zum Teil gesonderte - Liste jener Kategorien dar, wie sie bisher (auf Basis der vorherigen Interview-Analysen und der gegenwärtigen) konstruktiv entwickelt worden sind. Erst nach allen Durchgängen und verschiedenen Erweiterungen von Kategorien und Sub-Kategorien und deren Umordnungen zwischendurch entsteht die finale Liste der A-posteriori Kategorien (Mayring, 2015).

8.5 A-posteriori Kategorien zu Bewegungsspielen

Diese Art von Kategorien werden aufgrund der Bildung induktiver Kategorien im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse im Nachhinein - also im Zuge der Auswertung - analytisch entwickelt.

8.5.1 Formulierung von Zielen (K0)

Die Ziele (K0) werden aufgrund der unterschiedlichen Gesprächsnennungen in zwei Unterkategorien eingeteilt: (a) Ziele von öffentlichen Schulen und (b) Ziele der Waldorfschule

Ziele von öffentlichen Schulen

Ein Lehrziel ist das Erreichen von Vielseitigkeit: „Möglichst verschiedene Aufgaben und Ziele. Nicht nur Abwerfen und Fangen, sondern eben auch mal irgendetwas zu entdecken oder zu rauben, eine Denkaufgabe zu lösen haben oder verschiedene Materialien in den Händen haben.“ (IP4, ZN 276) Ein Ziel ist, dass die Schüler*innen selbständig werden: „[...] nicht generell bei Spielen alles gleich vorgibt, sondern [...] dass sie selbst auf gewisse Dinge draufkommen.“ (IP 3, ZN 72) Diese Selbständigkeit soll früh erworben werden: „[...] frühzeitig lernen, selbst miteinander zu spielen, ohne unbedingt einen ‘Schieri’ zu brauchen.“ (IP3, ZN 93)

Ein wichtiges Ziel ist das Erlernen von Kooperation. Spiele sollen zur Kooperation anregen - so kann Gemeinschaft erlernt werden. Das führt zu Fähigkeiten, die auch in der späteren Arbeitswelt von hoher Relevanz sind: „Man braucht Vertrauen, Verlässlichkeit, Teamfähigkeit.“ (IP 3, ZN 79) Kooperationsspiele kommen durchaus auch bei den

Schüler*innen gut an: „wenn sie die Aufgabe im Gesamtverband lösen sollen. Dann freuen sie sich, wenn sie es geschafft haben und es geht nicht um Konkurrenz.“ (IP4, ZN 228) Hierbei ist nicht unwichtig, auch schwächere Schüler*innen einzubinden. Dies gilt zum Beispiel bei der nicht einfachen Integration von Übergewichtigen. Sie sollen Erfolgserlebnisse erfahren: „Auch Schwächere [sollen] die Chance haben, freudvoll, das ist ganz wichtig für das Lernen, mitspielen zu können.“ (IP3, ZN 42)

Um Kooperation zu erreichen, gilt es Gerechtigkeit und Fairness einzuhalten. Fairness ist ein zentrales Ziel sowohl seitens der Lehrkräfte als auch seitens der Schüler*innen: „[...] Fair Play, die wichtigste Eigenschaft ist, die sie an den Tag legen müssen.“ (IP 3, ZN 21) Dies wird von den Schüler*innen oft auch selbst eingefordert - der „Gerechtigkeitswille“ (IP4, ZN 46) ist ausgeprägt. Damit hängt ein als gerecht empfundenes Lösen von auftretenden Konflikten, welche auf empfundene Regelübertretung weisen, zusammen „Der hat geschummelt. Oder das ist unfair.“ (IP 5, ZN 395) Konflikte sind „aufzuarbeiten, zu besprechen“ (IP3, ZN 16). Konflikte sollen daher - im Idealfall selbständig und auf eine sozial verträgliche Weise - gelöst werden. Auftretende oder nicht gelöste Konflikte können überdies weitere Kreise ziehen: „Oft wird aus einem Konflikt von zwei Personen ein Gruppenkonflikt durch Einmischung von anderen Zeugen.“ (IP4, ZN 322) „[...] nicht nur die Betroffenen kriegen [sich] in die Haare, sondern dass dann größere gruppendynamische Prozesse in Gang treten.“ (IP 5, ZN 402)

Ein mit gelingender Kooperation zusammenhängendes Ziel von Bewegungsspielen ist, dass Schüler*innen kreativ werden und Regeln innovativ verändern. Dies wird mit jeder Schulstufe besser: „[...] wobei das in der ersten Klasse noch eher schwierig ist, das betrifft dann eher die ab der dritten Klasse, da funktioniert es dann schon besser, dass die Schüler schon konkrete Vorstellungen haben, wie können wir das Spiel weiterentwickeln oder abändern.“ (IP 3, ZN 34)

Ein Interviewpartner nennt auch die im Erwachsenenleben anhaltende Freude an der Bewegung als oberstes Ziel aller Spiele: „[...] dass alle freudvoll dabei sind, die Schule ist irgendwann vorbei, man wird nur Dinge tun die man positiv assoziiert, wenn sie nach der Schule noch gerne in der Gemeinschaft Ball spielen, [...] denn alles, was man teilt, hat einen sozialen Mehrwert. Das ist mein Wunsch und ich freu' mich, dass sie auch nach der Schule noch gerne gemeinsam Fußballspielen. Wichtig ist miteinander!“ (IP3, ZN 240)

Um diese spätere Freude zu spüren, ist es zentral, dass alle Schüler*innen bereits in der Schule diese Freude erfahren. Schwächere haben hierbei einen ungünstigen Start. Daher gilt es nach dem Interviewpartner 3, darauf besonders zu achten: „[...] auch Schwächere [sollen] die Chance haben, freudvoll, das ist ganz wichtig für das Lernen, mitspielen zu

können, dass die auch Erfolgserlebnisse sammeln können bei den Spielen bzw. bei den Kooperationsspielen, wo die Besseren auch darauf achten müssen, dass die Schwächeren natürlich auch gut eingebunden sind.“ (IP 3, ZN 41) Interviewpartnerin 5 meint diesbezüglich: „Das ist mein Anspruch an mich, dass ich bei Spielen stark schaue, dass alle irgendwie eingebunden sein können und dass nicht immer dieselben draußen sitzen, weil Sportunterricht kann nicht funktionieren, wenn die Hälfte der Zeit die Hälfte der Schüler draußen sitzt.“ (IP 5, ZN 386)

Ziele der privaten Waldorfschule

Prominentes Ziel ist das Erlernen und Einhalten eines klar vorgegebenen Ordnungsrahmens. Ebenso kristallisiert sich eine Zielhierarchie heraus: Das gesonderte Fach Eurythmie als anthroposophische Darstellungs-, Bewegungs- und Therapiekunst erscheint deutlich wichtiger: „Das ist halt immer eher kurz bemessen, was ich sehr schade finde eigentlich. Aber das ist an unserer Schule so, weil wir haben die Eurythmie und die ist auch ein Bewegungsfach und drum haben wir nur 1,5 Stunden Turnen in der Woche.“ (IP 7, ZN 108)

Innerhalb des Faches ‚Bewegung und Sport‘ wiederum haben die Bereiche Turnen und Leichtathletik Vorrang. Bewegungsspiele als solche haben nur Mittel-zum-Zweck-Funktion. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für „Große Spiele“.

„Wir haben ja Gott sei Dank die Schüler schon seit der 3. Volksschule, da haben wir die Chance in der 3. und 4. Klasse der Volksschule mehr zu spielen, aber danach „[nach der 4. Klasse Volksschule; Anm. d. Verf.] fängt’s richtig an mit ordentlichem Training. [...] da muss man echt schauen, dass sie ein Grundgerüst bekommen, körperlich, dass sie fünf Liegestütze können, den Körper anspannen können“ (IP 7, ZN 114), „das machen wir vorrangig in der 5. Schulstufe, da trainieren wir hauptsächlich [...]. Das ist mehr so Leichtathletik, [...]. Das Brennballspiel, so eine Art Baseball, das machen wir da auch im Zuge dessen, aber sonst ist es mehr so Leichtathletik, so Speerwerfen und schnell laufen und Weitspringen.“ (IP 7, ZN 86)

Auffallend zeigt sich die Vermeidung von Wettbewerben und Konflikten. Das Wertschätzende soll Wettbewerbe erst gar nicht aufkommen lassen: „Wir sollen ja keine Spiele machen, wo man gewinnt oder verliert, wir zählen auch keine Punkte, vielleicht geben wir mal einen Pluspunkt, aber meistens ist es unentschieden, weil das soll ja nicht so sein hier in der Schule.“ (IP 7, ZN 159) Anstelle von Wettbewerb wird früh das Team gestärkt. „[...] das soziale Miteinander [nimmt einen Volksschullehrerin-Ton an; Anm. d.

Verf.], das Wertschätzende, weil das müssen sie eigentlich früh lernen schon.“ (IP 7, ZN 180)

Bei Konflikten wird sofort abgebrochen und mit den Schüler*innen / Kontrahent*innen gesprochen oder etwas ganz Anderes gemacht: „[...] dann kommt es immer wieder zu Konflikten. Meine Lösung ist dann: Ich hole die zwei Spieler raus, wenn es mehr sind, unterbreche ich das Spiel und wir gehen noch einmal die Regeln durch.“ (IP 6, ZN 341) „[...] es entstehen nur Konflikte, wenn man auf zu viel achten muss und es dann eskaliert. Bei uns folgt bei sowas immer mal ein Abbruch. Manchmal machen wir dann ganz was anders oder wir gehen nur einen Schritt zurück und erleichtern das Spiel und lassen dann weiterspielen.“ (IP 7, ZN 376)

8.5.2 Zwecke und Funktionen (K1)

Öffentliche Schulen

Die von den erzählenden Lehrpersonen genannte Zwecke in öffentlichen Schulen sind, wenn man den anderen Begriff für Bewegungsspiele („kleine Spiele“) betrachtet, naheliegend: Aufwärmen oder als Vorübung für „Große Spiele“: „Mein Unterricht ist meistens aufgeteilt, dass es ein Bewegungsspiel gibt am Anfang, eben um warm zu werden.“ (IP 2, ZN 57) Aber auch zum gegenseitigen Kennenlernen der Schüler*innen: „[...] zu Beginn kennen sich ja nur die Wenigsten, nur ein paar sind gemeinsam in die Volksschule gegangen oder sind befreundet, aber im Grunde mal so auftauen, wie ist jeder, wie gut ist jeder.“ (IP 3, ZN 4)

„[...] da gibt's so einen Wettkampfgedanken oder ein Ziel, das sie erreichen wollen, da sind sie so vertieft, dass sie dann gar nicht merken, wieviel sie laufen, wieviel sie sich bewegen. Das ist der Vorteil bei einem Spiel. Wenn man sagt: „Lauf's jetzt zehn oder zwanzig Runden“, da jammern's und es ist fad und langweilig. Sobald sie ein Ziel oder eine Aufgabe zu lösen haben - mit spielerischem Charakter - da laufen sie von selbst und sind wahrscheinlich viel mehr gelaufen als zehn Runden und hatten Spaß dabei. Das ist der Riesenvorteil am Spielen.“ (IP 4, ZN 101)

Zu den Zwecken von Bewegungsspielen gehört die Übung von Reaktionsvermögen und der Koordination. Auch kognitive Zwecke kommen häufig in Form von Denksportaufgaben zum Tragen. Einige Zwecke und Funktionen können gleichzeitig bzw. kurz hintereinander und ineinandergreifend geübt werden: Bewegung, Aufmerksamkeit und Denkaufgaben etwa.

Private Waldorfschule

Genannte Zwecke in Waldorfschulen sind teilweise anderer Natur: Etwa zum Ausklingenlassen einer Stunde oder zum Beruhigen der Schüler*innen: „Sinnesspiele am Schluss, wo man sagt, dass die Kinder halt wieder ein bisschen ruhiger werden, ja, oft sind Kinder sehr emotional, wo es dann auch ein bisschen rundgeht. Grad da ist es wichtig, bevor sie aus dem Turnsaal rausgehen, dass sie 10 Min. vor Stundenende zur Ruhe kommen können.“ (IP 7, ZN 98) Das Aufwärmen jedoch geschieht gerne auf Basis der übergeordneten Waldorf-Ziele in Form von Gruppen-Aufgaben: „Zum Aufwärmen gibt es auch noch Bewegungsaufgaben, wo sie in der Gruppe eine Nummer oder einen Buchstaben bilden.“ (IP6, ZN 181)

Bewegungsspiele werden auch in der - vergleichsweise zu Turnen und Leichtathletik niederrangigen - Funktion einer sogenannten aktiven Pause zwischen Leichtathletik-Übungen genutzt: „[...] das heißt die aktive Pause.“ (ZN 6, ZN 158)

Gelegentlich haben sie auch die Funktion von Belohnung: „[...] was dann auch berücksichtigt wird, vor Ferien oder wenn irgendetwas Tolles ist. Das ist dann eine Belohnungsstunde sozusagen. Da kommen dann die Lieblingsspiele zum Tragen.“ (IP 7, 359)

8.5.3 Schüler*innen-Wünsche und Entscheidung zur Spiel-Wahl (K2)

Häufig wünschen die Schüler*innen ein ganz bestimmtes Spiel spielen zu können, meistens werden hierbei Ballspiele bevorzugt: „Wenn die Kinder spielen wollen, dann meinen sie meistens ein Ballspiel. Der Ball löst schon eine gewisse Faszination aus, der fasziniert Klein und Groß, Mädels und Burschen gleichermaßen.“ (IP 4, ZN 35)

Spezifisch gewünschtes Spiel wurde in der Regel bereits mehrmals gespielt, die Spielregeln sind bekannt und vertraut. Manche Spiele werden lautstark eingefordert: „Es kommt ganz oft von Schüler*innen, dass sie sich was wünschen. [...] Da ist oft die Schwierigkeit, dass man eine Balance findet zwischen den Sachen, die man selbst gern im Unterricht machen möchte und das, was die Schüler*innen gerne möchten, weil manche wollen halt immer gern Völkerball spielen. Und nicht einmal, sondern jede Stunde fragen sie: „Können wir Völkerball spielen, können wir Völkerball spielen?“ (IP 5, ZN 39) Mädels treten an mich heran mit Spielwünschen [Stimme ist verstellt, eindringlich wunschvoll, die Interviewpartner*in macht die Schüler*innen in Ihrer Art zu sprechen nach; Anm. d. Verf.]: „Können wir heute, das spielen, können wir heute das spielen?“ (IP 2, ZN 11)

Generell ist festzuhalten, dass mehrere Interviewpartner*innen davon sprechen, dass Leichtathletik oder Geräteturnen die Schüler*innen wenig interessiert. Bewegungsspiele oder „Große Spiele“ werden bevorzugt.

8.5.4 Regel-Umsetzung (K3)

Öffentliche Schulen

Neue Regeln und neue Spiele stoßen vorerst auf einen gewissen Widerstand. Um ein Immer-wieder-Spielen eines bereits bekannten und gewohnten Spieles zu vermeiden, führen Zufallsauswahl zur Durchführung eines anderen Spiels.

„Oft ist's so am Anfang, wann sie was Neues lernen müssen und verstehen müssen ist's oft ein bisschen mühsam für sie, dann jammern sie kurz: < Na, können wir nicht einfach das und das spielen?>, aber oft ist's dann so, wenn sie die Regeln verstanden haben und im Spielen sind, dass es ihnen dann eh gefällt. Also erst gibt es Widerstand und dann kommt es eh meistens gut an.“ (IP 4, ZN 71)

Bekannte Regeln werden oft – besonders von den Schüler*innen der ersten Klassen – eingefordert: „[...] also gerade bei den Kleinen [macht wieder Schüler*innenstimme nach in gleicher Qualität, Anm. d. Verf.] Können wir das so spielen, ich kenne das so anders!“ (IP2, ZN 35)

Der Widerstand gegenüber neuen Spielen und Regeln wird mit zunehmendem Alter geringer, das Gegenteil kann nun vorkommen: „Ab und zu kommt es schon ab der dritten und vierten <Herr Professor, wir könnten das doch auch mal so und so spielen oder so und so machen>. Das kommt von ihnen zwischendurch. Und wenn es ein guter Vorschlag ist, dann kurz stopp, dann ändern wir diese Regel oder bauen das ein.“ (IP 3, ZN 194) „Oft kommen auch die Schüler mit Vorschlägen: <Frau Professor, können wir das nicht so und so machen, so wäre es besser.> Sie bringen sich dann [...] sogar ein.“ (IP 4, ZN 18) „Können wir das nicht so spielen?“ (IP 2, ZN)

Bewegungsspiele haben den Vorteil, dass die Regeln einen deutlich geringeren Umfang haben und klarer verständlich sind als bei „Großen Spielen“ wie Basketball. (IP 2), ZN 207) Diese „Großen Spiele“ werden oft erst in späteren Klassen eingeführt und gespielt.

Dass das Spiel ohne Stocken fließt, ist wichtig: „[...] bei einfachen Bewegungsspielen ist der Spielfluss eh mehr oder weniger gesichert. Also bei diesen Klassikern, die jeder kennt: Versteinern, Kettenfangen, Völkerball. Bei komplexeren Spielen dauert es manchmal ein bisschen, bis der Spielfluss entsteht, bis jeder weiß, was er zu tun hat.“ (IP 5, ZN 88)

Überreglementierung bringt jedoch nichts: „Also man kann nicht immer alles überreglementieren.“ (IP 5, ZN 429)

Private Waldorfschule

Regeln werden grundsätzlich von der Lehrperson vorgegeben. Die Schüler*innen bringen jedoch hie und da Vorschläge für geänderte Regeln. Die Lehrkraft entscheidet, ob es Sinn macht. Dieser Sinn ist dann gegeben, wenn es sich „von der Zeit mit meinem Unterrichtsvorhaben ausgeht.“ (IP 6, ZN 248).

8.5.5 Teambildung und Partizipation der Schüler*innen (K4)

Öffentliche Schulen

Ein sozialpsychologisch für die Schüler*innen wichtiger, aber unter Umständen heikler Punkt, ist die Teambildung: „Das mach ich immer ganz unterschiedlich. Manchmal lass ich sie wählen, das ist im Studium ja immer ein bisschen verpönt, aber oft wünschen es sich auch die Kinder: <Darf ich wählen, darf ich wählen. Ich hab' Geburtstag gehabt!>, dann lass ich sie wählen, oder ich lass' durchzählen, oder ich frag, wer in welchem Monat Geburtstag hat und teile danach ein, oder nach Gewandfarbe oder ich teile durch eine Handbewegung. [...] oder nach der Note auf die Matheschularbeit, [...] damit immer auch unterschiedliche Teams entstehen.“ (IP 4, ZN109)

Die Teambildung kann bei Bewegungsspielen (wie auch bei großen Spielen) als soziale und partizipierende Aufgabe an die Schüler*innen gegeben werden: „Oder was auch funktioniert, was am Anfang eine Challenge ist, wenn man sagt; „Bildet zwei gleich starke Teams“ und sie müssen das selbst irgendwie, das ist auch so eine Sozialaufgabe gleichzeitig, sie müssen das selbst lösen.“ (IP 4, ZN 118)

Pubertät kann zu Streit und egoistischem Denken führen: „Ja, dann wenn's dann in die Pubertät kommen, hab ich erlebt, dass Kinder manchmal egoistisch denken innerhalb des Teams. Sie schreien sich an, sie verurteilen sich, wann wer einen Fehler gemacht hat. Sie haben komplett gestritten, da war der Gedanke nicht mehr im Spiel sondern auf der sozialen Ebene, dass sie sich komplett bekriegt haben.“ (IP 4, ZN 128)

Private Waldorfschule

Keine Aussage der erzählenden Lehrpersonen konnte der Kategorie „Partizipation der Schüler*innen“ zugeordnet werden.

8.5.6 Konfliktlösung und Bewahrung von Ich-Identität im Sozialen (K5)

Öffentliche Schulen

Schüler*innen regeln häufig bei Bewegungsspielen ihre Konflikte selbst: „Beim Jägerball zum Beispiel, zum Aufwärmen, da darf am Anfang jeder noch ziemlich viel gehen mit dem Ball in der Hand und wenn viele Jägerinnen am Feld sind, zu dürfen sie keine Schritte mehr gehen. Da regeln sie ihre Konflikte selbst. Also bei solcher Art von Spielen, da muss ich nie einschreiten, bei Laufspielen am Anfang bei Fangspielen, beim Versteinern oder Linienfangen, Kettenfangen - diese Klassiker halt.“ (IP 2, ZN 245).

Lehrer*innen achten in der Folge trotzdem darauf, dass die Schüler*innen mit der Zeit ihre Konflikte selbständig lösen lernen: „Grundsätzlich wäre es mit lieber, wenn die Schüler es auch schon in jungen Jahren selbständig schaffen soweit zu sein, dass sie sagen, „Na es war mein Fehler, dir gehört der Ball [...]“ (IP 3, ZN 85)

Private Waldorfschule

Laut der beiden Interviewpartner*innen sehen Waldorfschulen Konflikte in einem negativen Licht. Sie sollen vermieden werden. Treten Konflikte auf, wird sofort unterbrochen: „Ich hole die zwei Spieler raus, wenn es mehr sind, unterbreche ich das Spiel und wir gehen noch einmal die Regeln durch.“ (IP 4, ZN 342) Bei Konflikten wird das jeweilige Geschehen sofort unterbrochen, Konflikte werden anschließend ausgedet, die Gruppe wird durch Sinnesspiele beruhigt oder mittels Krafttraining ‚bestraft‘: „Dann mach ich nicht aus Strafe Krafttraining wie Kollegen, sondern dann mach ich beruhigende Sinnesspiele.“ (IP 7, ZN 381)

Wenn sich ein/e Schüler/in nicht auf das Spiel konzentriert oder gar stört, hat sie eine Auszeit. Beim zweiten Mal muss er/sie die Stunde zusehen: „[...] beim Spiel stören oder nur blödeln, dann haben sie überhaupt eine Auszeit. Es gibt auch noch ein Kartensystem: zwei blaue Karten haben eine rote zur Folge. Derjenige muss dann die ganze Stunde zuschauen.“ (IP 4, ZN 349)

Die strengen Vorgaben haben jedoch sowohl auf die Lehrkraft als auch auf die Schüler*innen Rückwirkungen. Waldorflehrer*innen diskutieren viel: „[...] fängst bei allen Sachen zum Diskutieren an.“ (IP 7, ZN327) Entscheidungen des Schiedsrichters – welche meist die Lehrperson selbst ist – werden als absolut unfair angesehen: „Sie wollen da nicht verstehen, sie finden alles unfair. Sie finden alles unfair.“ (IP 7, ZN 310)

Entsprechend werden auch Regeln durch ein Zerreden oder Schummeln übergangen: „ich erkläre die Regeln: <zum Beispiel 3 Schritte>. Dann sagen die Schüler: <der hat 3,5 Schritte

gemacht!>“ (IP 7, ZN 341) Versteckte Fouls gibt es auch in Waldorfschulen: „Leider passieren immer wieder versteckte Fouls. Einmal hat mir ein Schüler eine Strieme gezeigt, da er von einem mit dem Seil geschlagen wurde.“ (IP 7, ZN 297)

8.5.7 Hintergrundauffassungen unterschiedlicher Schulbetreiber und Schultypen zu unterschiedlichen Zielen (K10)

Hintergrundauffassungen besitzen eine Schlüsselfunktion, denn sie haben direkte Auswirkungen auf weitere Kategorien, etwa die Formulierung von Zielen (K0), Zwecke und Funktionen der Bewegungsspiele (K1), Spiel- und Regelumsetzung (K3) oder Konfliktlösung und Bewahrung von der Ich-Identität im Sozialen (K5).

Die Schulen der Interviewten lassen sich in zwei unterschiedliche Schulbetreiber (öffentliche Hand und private Waldorfschule) untergliedern. Die Erfahrungen in den öffentlichen Schulen lassen sich aufgrund des Schulschwerpunkts in neusprachliches Gymnasium und Sportgymnasium unterteilen. Im Laufe des dritten Auswertungsschrittes nach Schütze und der analysierten und interpretierten Aussagen wird deutlich, dass verschiedene Hintergrundauffassungen („Ideologien“) in der Erziehung wesentliche Rollen spielen. Diese Hintergrundauffassungen beeinflussen gemeinsam mit den formulierten Zielen Inhalte des Faches Bewegung und Sport.

Öffentliches Gymnasium ohne Sportschwerpunkt

Die ersten Klassen der Sekundarstufe I zeichnen sich durch Heterogenität der Schüler*innen aus. Sie bringen sowohl unterschiedliches Vorverständnis und Können mit, auch zeigen sie verschiedene Reifegrade in ihrer geistigen, emotionalen und körperlichen Entwicklung. Dies führt dazu, dass die Lehrer*innen unterschiedliche Vorgehensweise (oft für jeden Schüler bzw. jede Schülerin) benötigen. Das wiederum hat direkten Einfluss sowohl auf die Ziele als auch auf die Gestaltung der Bewegungs- und Sportstunde, insbesondere der Funktionen von Bewegungsspielen.

Öffentliches Sportgymnasium

Im Sportgymnasium steht der Leistungsgedanke im Vordergrund. Da sich die Schüler*innen durch die Wahl dieses Schultyps hierzu quasi selbst selektiert haben, kann dem Leistungsgedanken vom Start weg, sowohl seitens der Anforderungen durch die Schule als auch seitens der Anforderungen der Schüler*innen an sich selbst, entsprochen werden.

Private Waldorfschule

Der Sportunterricht ist - ähnlich wie das, in körperlichem Bewegungsausdruck dominierende Fach der Eurythmie - strengen Regeln unterworfen (Skiera, 2014). Wettbewerbe, Konkurrenz und daraus entstehende Konflikte sollen vermieden werden, denn das tragende Element des Konzepts vom anthroposophisch und ganzheitlich gebildeten Menschen ist ein wertschätzendes Miteinander-Umgehen, das Zwist und Uneinigkeit im Grunde ausschließt. Leistungsnoten in einzelnen Fächern werden nicht vergeben, sondern es wird verbal eine Gesamtcharakteristik der Schüler*innen erstellt.

Es verwundert daher nicht, dass Waldorfpädagogik immer miteinfließt (IP 6, ZN 44). Aufgrund dieser Vorgaben werden die Regeln zuerst erlernt: „[...] am Anfang haben wir sowieso immer Regelkunde.“ (IP 6, ZN 26) Streitigkeiten sind strikt zu vermeiden: „[...] damit es nicht zu Streitigkeiten kommt.“ (IP 6, ZN 31) Die Schüler*innen haben kaum Spielraum für eigenständiges Erkunden möglicher Spielvarianten – bei auftauchenden Fragen bricht die Lehrkraft das Spiel sofort ab und bespricht: „Bei Fragen im Spiel breche ich das Spiel ab, setzen wir uns zusammen und es wird nochmal ausführlich besprochen und dann geht das Spiel wieder weiter.“ (IP 4, ZN 217) Spielwünsche von Schüler*innen werden, wenn überhaupt, nur nachrangig beachtet: „Ok, das können wir zum Abschluss spielen.“ (IP 4, ZN 242)

8.5.8 Quellen von Know-how (K6)

Öffentliche Schulen

Tipps für Spiele gibt es von Kolleg*innen, aus dem Internet (YouTube) und auch von Schüler*innen, wenn sie Spiele samt Regeln von der vorherigen Schule mitbringen. Spiele, welche bei den Schüler*innen ankommen oder auf eine andere Art sportpädagogisch wertvoll sind, werden – zwar nicht auf eine geregelte Weise, sondern im Grunde per Zufall - weitergeben: „Ich hab [...] von einem jungen Kollegen Silent Völkerball kennengelernt, da müssen alle leise sein. Das hat den Kindern voll getaugt. Das hab' ich in der Ersten einmal gespielt und sie haben es richtig eingefordert, dass wir das wieder einmal spielen.“ (IP 2, ZN 262)

Private Waldorfschule

Als Know-how wird ein Buch vorgezeigt, das Spiele der Waldorfpädagogik gemäß behandelt. Als weitere Quellen werden Fortbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule genannt.

8.5.9 Zeit fürs Entwickeln zulassen (K7)

Öffentliche Schulen

Zeit wird gewährt, damit sich die Schüler*innen gemäß ihres jeweils eigenen Gegebenheiten entwickeln können: „[...] wichtig, dass man ihnen nicht alles generell bei Spielen gleich vorgibt, sondern ihnen quasi die Chance gibt, dass sie selbst auf gewisse Dinge draufkommen.“ (IP 3, ZN 71) Dieser Erfahrungs- und Erkenntniszuwachs zeigt sich an einer geringer werdenden benötigten Hilfestellung durch die Lehrer*innen und einem größeren Verständnis für Taktik und Spielverständnis insgesamt: „[...] im Laufe des Jahres besprechen sie sich immer mehr, wie sie das jetzt am besten machen, die Taktik [meine ich].“ (IP 4, ZN 299) „[...] und je älter sie werden, oder je mehr das Jahr fortgeschritten ist haben sie einen Lerneffekt und mehr Spielverständnis für gewisse Dinge.“ (IP 4, ZN 299)

Private Waldorfschule

Für Bewegungsspiele ist kaum Zeit vorhanden. Schulübergreifende und als gewichtig empfundene Leichtathletik-Wettbewerbe verringern die ohnehin bereits geringen Möglichkeiten, Bewegungsspiele, welche bei den Schüler*innen gut ankommen, durchzuführen: „Wir trainieren leider für die olympischen Spiele. [...] Wir haben in der fünften die Olympischen Spiele der Waldorfschulen und da bereiten wir uns intensiv drauf vor. [...] Das ist eine ganz große G'schicht auf der Basis des Olympischen Gedankens. Das ist im Mai. Da müssen wir sehr viel laufen trainieren, leider.“ (IP 7, ZN 70).

Bestimmte Themen werden intensiv innerhalb einer begrenzten Zeit durchgezogen: „Bei uns in der Schule gibt es Epochenunterricht. Für drei Wochen hast du dann eine Thematik. Das haben wir auch für den Turnunterricht übernommen. Da kriegt man viel mehr weiter. Drei bis vier Wochen Gerätturnen, drei bis vier Wochen Basketball.“ (IP 7, ZN 218) Wie die Aufzählung erkennen lässt, werden nur „große Themen“ intensiv behandelt, auffassungsgemäß „kleine Themen“ wie Bewegungsspiele kommen überhaupt nicht vor.

8.5.10 Bewegungsspiele unterstützen mentale und körperliche Gesundheit (K8)

Öffentliche Schulen

Schüler*innen haben Lieblingsspiele, die sie oft spielen wollen. Dem wird häufig entsprochen, „weil wenn sie da voll dabei sind, dann ist es mir recht gerade in der heutigen Handyzeit, wenn sie Freude am Spiel haben, umso mehr Freude und Lust sie am Spiel haben umso mehr bewegen sie sich, das ist der Gesundheitsgedanke.“ (IP 3, ZN 114)

Bewegungsspiele können je nach Art erhebliche Anforderungen an das Kognitive stellen. Diese Anforderungen jedoch sind im Spiel integriert und begegnen den Schüler*innen daher nicht im Rahmen einer „Zwangs“-Aufgabe: „Für mich ist ein Favorit, wenn viel Bewegung drin ist, wenn es nicht fad ist, und wenn die Kinder gefordert sind, aber nicht überfordert und alle Sinne offen haben müssen und wach und achtsam sein müssen, weil so viel gleichzeitig passieren kann, z.B. Mattenvölkerball auch mit mehreren Bällen.“ (IP 4, ZN 93)

Private Waldorfschule

Auffallend ist, dass bei Erwähnungen von verschiedenen Arten von Bewegungsspielen die Interviewpartnerin Wörter für die Stimmung und das Echo der Schüler*innen darauf verwendet wie „glücklich“, „rechte Freude“ oder sogar „euphorisch“: „Da sind sie immer ganz glücklich, wo sie [...] mitdenken müssen, bei einer Art Memory. Oder Spielstationen, [...] Das Motto. Wie oft schaffst du das? Da haben sie eine rechte Freude und sind dabei sehr selbständig. Das klappt ziemlich gut und sie sind euphorisch.“ (IP 7, ZN 214)

8.5.11 Erste Klasse – Ist-Situation (K9)

Öffentliche Schulen

Schüler*innen der ersten Klassen in der Sekundarstufe I zeigen vorerst eine hohe Heterogenität. Sie kommen aus unterschiedlichen Schulen, haben verschiedenes Können und Vorverständnis und besitzen unterschiedliche Reife. An diesen Unterschieden kann aber auf differenzierte Weise angeknüpft werden. Meist sind sie dennoch sehr motivierbar. Die Schüler*innen der ersten Klassen sind im Vergleich zu Schüler*innen der höheren Klassen auch unbeschwerter. Mit letztgenannten Schüler*innen umzugehen wird - nicht zuletzt infolge des Eintretens in die Pubertät - deutlich schwieriger.

Private Waldorfschule

Schüler*innen besuchen in der Regel schon mehrere Jahre Waldorf-Institutionen, sind daher als Klasse kaum mehr heterogen. Die Schüler*innen sind in der fünften Schulstufe bereits im Leistungsstreben eingebunden: „[...] aber danach fängt es richtig an mit ordentlichem Training. Da müssen wir echt schauen, dass wir ein Grundgerüst bekommen, dass sie fünf Liegestütz können.“ (IP 7, ZN 109) Die Lehrkräfte klagen darüber, zu wenig Zeit zu haben für den Bewegungs- und Sportunterricht. Dies trotz des gehandhabten Epochen-Unterrichts, der das Ziel hat, sich in ein Thema (hier das Bewegungsthema)

eingehend einzuarbeiten und das spezifische Lernziel durch entdeckendes Lernen zu verstehen.

8.5.12 Erste Klasse - Entwicklung von Technik, Spielverständnis und Gruppenzusammenhalt (K11)

Öffentliche Schulen

Im Laufe des ersten Schuljahres wird nicht nur die Technik besser und das Spielverständnis größer, sondern auch der Gruppenzusammenhalt verbessert sich. Mittels gezielter Ballspiele können funktionierende Gruppen geformt werden, was sich günstig auf den Gruppen- und Klassenzusammenhalt auswirkt. Komplexe Spiele bauen auf einfachen Spielen auf.

Veränderungen im Laufe des Schuljahres hinsichtlich des Ablaufs von Bewegungsspielen sind wie folgt festzustellen: Am Anfang gibt es viele Fragen und Bitten um Hilfestellungen. Die Schüler*innen probieren einiges aus und „[...] je älter sie werden, oder das Jahr fortgeschritten ist, [umso mehr] Lerneffekt [weisen sie auf] und mehr Spielverständnis [...]“. (IP 4, ZN 299) Dies merkt man etwa daran, dass das Spiel schneller wird und die Schüler*innen besser zusammenspielen. Auffallend ist diese Verbesserung etwa bei Abwurfspielen: Sie „lernen besser zu kooperieren, und sehen, dass ein Spiel nur funktioniert, wenn man versucht die Aufgabe gemeinsam zu lösen.“ (IP 4, ZN 304) Insgesamt wird der Spielfluss rascher: „Das Spiel funktioniert einfach besser.“ (IP 3, ZN 221)

Am Anfang sind die Schüler*innen der ersten Klassen eher unsicher und fordern die Schiedsrichtertätigkeit der Lehrer*innen öfter ein. Dies legt sich mit der Zeit. Ebenso nimmt anfangs das Erklären der Regeln von Spielen einen großen Raum ein. Im Laufe des Jahres „fällt diese Regelkunde weg, weil es für alle dann schon klar ist.“ (IP 2, ZN 152) Ein Aushandeln der Regeln ist nicht mehr nötig. Allein schon aus diesem Grund wird das Spiel flüssiger. Auch ein starres und übergenaues Festhalten an Fairnessregeln wird geringer: „Die werden einfach viel gechillter mit der Zeit. [...] Bei den Mädels überhaupt. Dass nicht bei jedem Übertreten gleich geschrien wird.“ (IP 3, ZN 162)

In den ersten Klassen wird beim Bekanntem und Leichtem, das die Schüler*innen aus der Volksschule schon kennen, angeknüpft. Dies können Spiele ohne Ball sein oder Übungen zum Werfen und Fangen mit dem Ball, solange, bis man eine Veränderung im Ballhandling sieht. Die Positionen von Schüler*innen in den (neuen oder aus der vorherigen gleichen Schule altbekannten) Gruppe ist auch wichtig: „Das ist halt in der ersten Klasse ganz stark ausgeprägt, mal zu schauen, dass man aus einem Haufen Kinder, die sich nicht kennen,

einen Haufen macht, der weiß, [...] so läuft's.“ (IP 5, ZN 364) Laut Interviewpartner*in 5 sind einige Schüler*innen bereits selbständig, andere nicht. Als Lehrkraft ist darauf zu achten, was diese neu zusammengesetzte Klasse benötigt. Wobei dies auch umgekehrt verläuft, die Lehrer*in wird ebenso ausgetestet: „Wer ist denn das überhaupt und wie macht die das überhaupt?“ (IP 5, ZN 373) Man lernt sich in dieser ersten Zeit gegenseitig kennen. Es soll nicht überfordert werden, sondern von einfachen Spielen ist sukzessive zu komplizierteren Spielen überzugehen. Je größer das Spiele-Repertoire wird, umso größer die Freude der Schüler*innen: „Jö, heut' spielen wir wieder das.“ (IP 5, ZN 380)

Private Waldorfschule

Die Schüler*innen der Waldorfschule sollen geschickt, beweglich und sportliebend sein, jedoch sei der - gegenüber früher strenger gewordene - Ordnungsrahmen ein Problem (IP 7, ZN 45)

8.6 Schema der entwickelten Kategorien als konstruktives Modell zu Bewegungsspielen

Die eben erstellte Liste von analytisch entwickelten Kategorien ist jedoch nur als - wenn auch essentieller - Zwischenschritt zu betrachten. Die möglichen Bezüge der Kategorien zu- und untereinander erzeugen ein Kategorien-Schema, das einem theoretischen Konzept entspricht, wie es ein qualitative Forschungsansatz im günstigen Fall hervorbringen soll.

Viele der oben dargestellten Schritte sind als spiralig-rekursiv im hermeneutischen Sinn zu betrachten. Das heißt, nach jedem Durchgang und durchgeführten Zwischenanalysen werden neue Daten aus einer interpretativ und thematisch erweiterten bzw. erfahreneren Position aus analysiert. Eine solche Vorgehensweise entspricht den Grundideen der Grounded Theory nach Strauss und Glaser (1967/2017). Auf diese hatte Schütze (1983) in seinem kurzen Literaturverzeichnis seines Aufsatzes zur Narrativen Erzählung deutlich verwiesen (ebd.). Selbstverständlich wird eine rekursive Analyse auch auf diesen letzten Schritt der Erstellung eines theoretischen Konzeptes aus einer bloßen „Liste“ von Kategorien angewendet. Diese Entwicklung der Beziehungen der Kategorien untereinander, könnte von der Forscher*in bereits im vorletzten Schritt, der Umordnung von Subkategorien zu Kategorien, vorausschauend und vorläufig durchgeführt werden.

Das entwickelte Schema ist viergeteilt: (1.) Kategorien, die zueinander hierarchisch geordnet sind, wie Hintergrundannahmen, Ziele, Funktionen; (2.) externe oder interne Know-how-Quellen; (3.) Kategorien, die im Rahmen der Durchführung von

Bewegungsspielen in dynamischen Interaktionen zueinander stehen, wie Spielwahl durch die Schüler*innen, Regel-Umsetzung, Teambildung, Partizipation, Konfliktlösung; (4.) Kategorien, welche in einem Zeitstrahl angeordnet sind, wie Entwicklungen der Schüler*innen allgemein, Ist-Situation in ersten Klassen der Sekundarstufe I, spezifische Entwicklungen in ersten Klassen der Sekundarstufe I.

Die folgende Abbildung zeigt diese Kategorien in ihren (vermuteten) Zusammenhängen im Rahmen eines konstruktiv erstellten Modells.

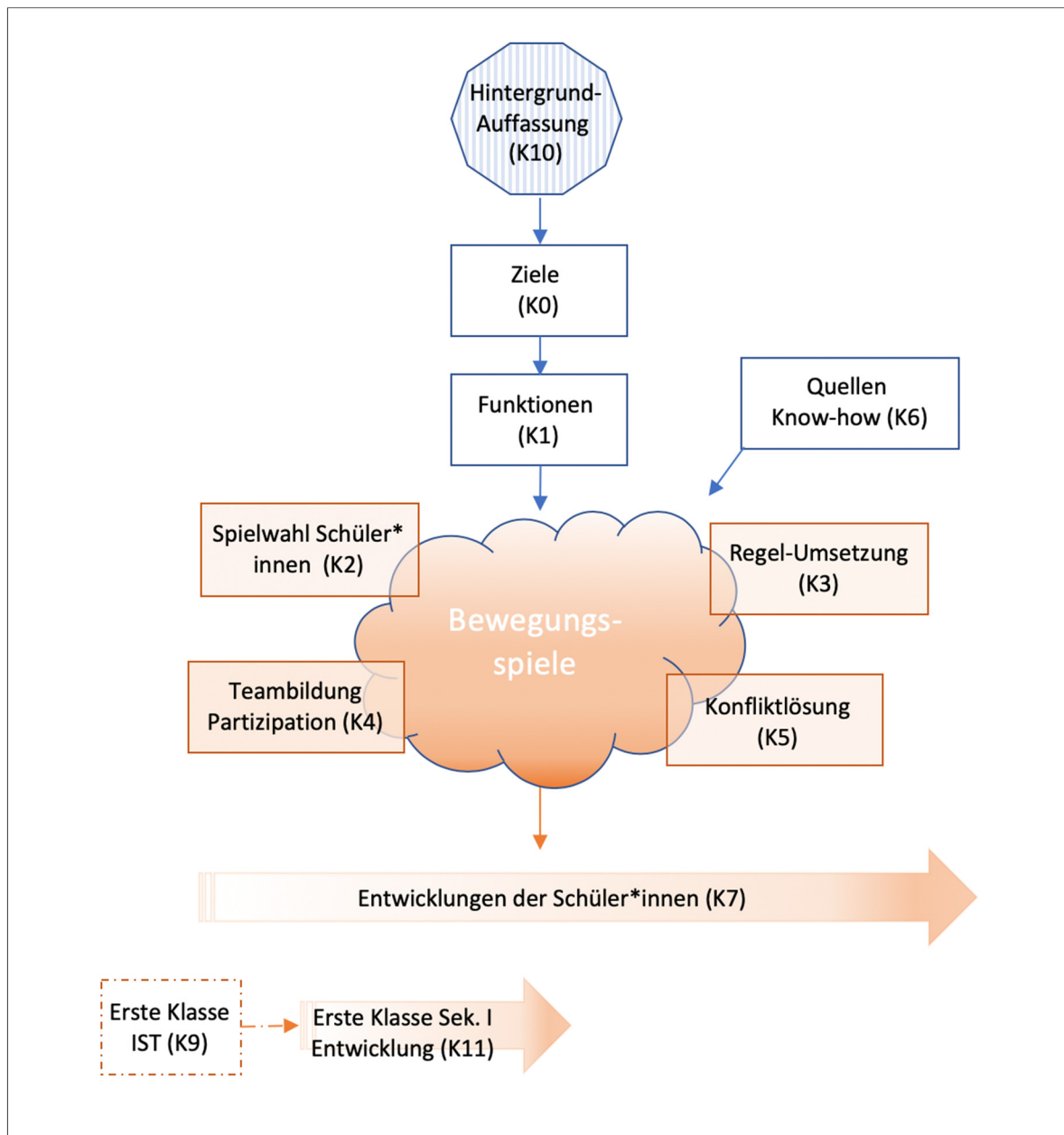


Abbildung 2: Schema der entwickelten Kategorien als konstruktives Modell; eigene Darstellung

Der in der Regel nicht weiter thematisierte Ausgangspunkt von Zielen ist die Hintergrundauffassung des jeweiligen Schultypus. Das kann die Weltauffassung und das Menschenbild sein (wie etwa das anthroposophische Menschenbild in den Waldorfschulen) oder Vorstellungen zur Entwicklung beziehungsweise Erziehung von Schüler*innen. Die formulierten Ziele können je Schultypus unterschiedlich sein: Um etwa die heterogenen Schüler*innen von ersten Klassen der Regelschule wenigstens tendenziell auf ein vergleichbares Niveau zu bringen, könnten sie unterschiedlich gefördert werden oder auf die Schaffung eines Gemeinschafts- und Klassengefühls abgestimmt sein.

Sportgymnasien wiederum werden bereits in den ersten Klassen Leistungserbringung als essenzielles Ziel haben. Direkt aus den Zielen werden die Funktionen von Bewegungsspielen, wie sie insbesondere die Lehrer*innen sehen, abgeleitet.

Der „mittlere“ und zentrale Bereich dieses Modells zeigt das vielfältige und gegenseitig abhängige Geschehen in den Bewegungsspielen selbst. Die Bewegungsspiele sind nicht nur abhängig von den Zielen und wahrgenommenen Funktionen durch die Lehrperson, sondern werden von den Schüler*innen selbst, ihren sozialen Fähigkeiten und Interaktionen untereinander erheblich gestaltet. Es sind zahlreiche weitere Faktoren denkbar, die auch diesen Bereich beeinflussen (wie etwa die Größe des Saales, die Dauer der Einheit, etc.), welche aber nicht in dieses Modell aufgenommen wurden.

Der „untere“ Bereich dieses Modells zeigt den Start in Form des Ist-Zustandes in der Sekundarstufe I und mögliche weitere Entwicklungen, sowohl in den ersten Klassen als auch in späteren Jahren.

8.7 Kontrastiver Vergleich zwischen öffentlichen Schulen und privater Waldorfschule

Sowohl während der Erzählung als auch in den Analysedurchgängen des erzählten und transkribierten Textes wurde ein Unterschied zwischen den vier Erzählungen von Sportpädagog*innen in öffentlichen Schulen einerseits und den Erzählungen der beiden Waldorflehrer*innen andererseits erkennbar. Diese Unterschiede waren derart, dass sie in der obigen Darstellung der entwickelten Kategorien zumeist getrennt aufgezeigt werden mussten. Durch eine kompakte Gegenüberstellung werden im Folgenden wesentliche divergierende Aspekte in Form eines kontrastiven Vergleichs präsentiert. Selbstverständlich ist einzuschränken, dass in den zugrundeliegenden Daten nur zwei narrative Erzählungen von Waldorflehrer*innen enthalten sind. Die analytisch-konstruktiv erarbeiteten Inhalte der Kategorien zeigen jedoch eine gewisse Plausibilität zu den Inhalten

der (kritischen) Fachliteratur über Waldorfpädagogik. Überdies ist festzuhalten, dass Waldorfschulen einen gewissen Freiraum in ihrer Gestaltung haben. Das große Dilemma vor dem kritische Pädagog*innen beim Thema Waldorfschulen stehen, ist, dass „man sehr wenig von dem erfährt, was tatsächlich in den Klassenräumen passiert“ (Sebastiani, 2011, S.174). Insofern könnten diese beiden narrativen Erzählungen eine deutlich größere Bedeutung haben als zwei narrative Erzählungen aus anderen Schultypen. Unbestritten ist aber, dass es angesichts der quantitativ zunehmenden Anzahl an privaten Waldorfschulen einen weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich inhaltlicher Gestaltung von Sport- und Bewegungsstunden als auch ihrer möglichen Folgen im weiteren Leben der Absolvent*innen gibt. Da Waldorfpädagogik kein explizites Thema dieser Diplomarbeit ist, sind die folgenden Punkte nur selektiv überblicksartig und skizzenhaft dargestellt.

Tabelle 5: Gegenüberstellung private Waldorfschulen und öffentliche Schulen im hierarchischen Modellbereich (K10, K0, K1)

	Private Waldorfschulen	Öffentliche Schulen
Hintergrundannahmen, Ziele, Funktionen	„Die Waldorfschule: Erziehung als Einführung und Einleben in den sinnlich-übersinnlichen kosmischen Zusammenhang“ – so lautet eine Kapitelüberschrift des deutschen Pädagogen Ehrhard Skiera in seinem Werk zur Reformpädagogik in Vergangenheit und Gegenwart (2010). Diese Überschrift benennt einen zentralen Kern der, von Rudolf Steiner 1919 begründeten Waldorfpädagogik: Der Mensch ist kein begrenztes und endliches Lebewesen, sondern stellt einen Spiegel geistiger Welten dar. Konstitutiv ist jedes menschliche Lebewesen durchdrungen von kosmisch-geistigen Welten (ebd.): „Karma und Wiedergeburt sichern den allumfassenden Zusammenhang des Einzelnen [...] über die Grenzen des irdischen Lebens hinaus.“ (ebd., S.236). Es wird an vier verschiedene, aufeinander aufbauende „Leiber“ (Zander, 2019, S.248) geglaubt, die sich auf Basis eines Siebenjahresrhythmus öffnen. Die Lehrperson ist ein „Eingeweihter“ und „Priester“ (ebd., S.249), die Kinder entwickeln sich parallel zu Menschheitsepochen. Höhere Wesensglieder des Menschen („Leiber“) wirken auf niedere ein. Gemäß konstitutionsbiologischen Ansichten soll es laut Steiner vier Temperamente geben, welche bei den Kindern (von der Lehrperson) harmonisiert werden sollen (Skiera, 2010). Die Lehrperson wirkt hauptsächlich als Vorbild und Autorität, das Lernen der Schüler*innen selbst erfolgt hauptsächlich durch Nachahmung und Nachfolge. Sachliches und Selbsterziehung sind nachrangig (ebd.). Die Schüler*innen sollen belebte oder unbelebte Natur einfach nur schön finden (Sebastiani, 2011). Ziele sind: das Erlernen und Einhalten eines klar vorgegebenen Ordnungsrahmens sowie das Vermeiden von Wettbewerben und Konflikten. Funktionen: zum Beruhigen der Schüler*innen und als (seltene) Belohnung.	Aus dem § 2 des Schulorganisationsgesetzes (Aufgaben der österreichischen Schule) lassen sich nur allgemeine Hinweise zum Welt- und Menschenbild entnehmen: die „Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten“ (SchOG, 2017, Abs 1). Ein Unterricht gemäß Entwicklungsstufe gilt als Aufgabe. Die Schule soll „mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können aus[zu]statten und zum selbsttätigen Bildungserwerb [zu] erziehen.“ (ebd.) Absatz 2 bestimmt ausdrücklich: „Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt [werden],“ Ebenso soll die Jugend dem weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein. Ziele: Dementsprechend soll Selbständigkeit früh erworben werden. Schiedsrichter*innen sollen bei Bewegungsspielen daher nur selten zum Einsatz gebracht werden, das Erlernen von Kooperation ist ein wichtiges Ziel. Gerechtigkeits- und Fairnesserziehung und eine im Erwachsenenleben anhaltende Freude an der Bewegung. Funktionen: Aufwärmen, Reaktionsvermögen und Koordination schulen. Einige Funktionen können gleichzeitig bzw. kurz hintereinander und ineinandergreifend geübt werden: Bewegung, Aufmerksamkeit und Denkaufgaben etwa.

Tabelle 6: Gegenüberstellung private Waldorfschulen und öffentliche Schulen im mittleren und zeitlichen Modellbereich (K2, K3, K4; K9, K11, K7)

	Private Waldorfschulen	Öffentliche Schulen
Wünsche, Partizipation, Konfliktregelung	Die Lehrkräfte erzählen nichts von Schüler*innen-Wünschen zu Bewegungsspielen oder Durchführung nach spezifischen Regeln oder gar dem Erproben von Varianten. Keine Aussage der erzählenden Lehrpersonen konnte der Kategorie „Partizipation“ der Schüler*innen zugeordnet werden. Konflikte, (die als unerwünschte „Streitereien“ gelten), sind unbedingt zu vermeiden. Treten sie auf, wird sofort unterbrochen - es wird auf ernsthafte Weise mit den Kontrahent*innen gesprochen. Umfasst der Konflikt mehrere Schüler*innen, wird die Gruppe/Klasse mittels Sinnspele beruhigt oder mittels Krafttraining „bestraft“. Waldorflehrer*innen müssen entsprechend viel vorgeben, die Schüler*innen empfinden diese Vorgaben oft als unfair. Die Vorgaben und Regeln werden nicht selten durch ein Zerreden oder Schummeln umgangen. Versteckte Fouls kommen (häufig?) vor.	Schüler*innen wünschen sich häufig ein ganz bestimmtes Spiel, bisweilen werden diese sogar eingefordert. Ballspiele werden sowohl von Mädchen als auch Burschen bevorzugt. Neue Regeln und neue Spiele stoßen vorerst auf Widerstand. Dieser Widerstand wird mit zunehmendem Alter geringer, das Gegenteil – der Wunsch nach Regelvarianten kann nun auftreten. Ebenso werden Vorschläge seitens der Schüler*innen gemacht. Schüler*innen übernehmen gerne die Aufgabe zur Teambildung. Dies kann gleichzeitig als soziale und partizipierende Aufgabe angesehen werden. Lehrer*innen achten darauf, dass die Schüler*innen mit der Zeit ihre Konflikte selbstständig lösen lernen. Dies gelingt in der Regel. Bei vielen Spielen braucht die Lehrperson bei Konflikten nicht mehr einzuschreiten.
Know-how-Quellen	Es wird ein Buch genannt, aus dem die Sportlehrkräfte ihre Gestaltungsideen schöpfen.	Vorschläge für Spiele gibt es von Kolleg*innen, aus dem Internet und auch von Schüler*innen.
Reifungszeit, erste Klassen - Entwicklungen	Für Bewegungsspele ist kaum Zeit vorhanden. Wenn, dann überwiegend „Große Spiele“, Leichtathletik und Turnen. Einige Schüler*innen haben große Angst vor Bällen. Spielen können fast alle Schüler*innen in dieser Schulstufe nicht. Dies ist gewollt: Spiele, in welchen man gewinnt oder verliert, sollen nicht gemacht werden. 13-Jährige wünschen sich oft explizit Kinderspele wie Flohhüpfen.	Zeit wird gewährt, dass sich die Schüler*innen gemäß ihren eigenen Gegebenheiten entwickeln. Wettbewerbe motivieren langfristig. Schüler*innen der ersten Klassen sind heterogen, haben verschiedenes Können und Vorverständnis und besitzen unterschiedliche Reife. An diesen Unterschieden wird auf differenzierte Weise angeknüpft. Die Schüler*innen der ersten Klassen sind im Vergleich zu Schüler*innen der höheren Klassen motivierbarer und unbeschwerter. Im Laufe des ersten Schuljahres wird die Technik besser, das Spielverständnis größer, und der Gruppenzusammenhalt verbessert sich. Sie fordern die Schiedsrichtertätigkeit der Lehrkraft öfter ein, was sich mit der Zeit legt.

Die Unterschiede zwischen diesen beiden Schulkonzepten sind in nahezu allen Punkten erheblich. Im Konzept der Waldorfschulen zieht sich ein unübersehbarer roter Faden von der Hintergrundauffassung des Menschen als „geistiges Wesen“ über entsprechende streng genormte Erziehungsziele hin zu habitueller Konfliktvermeidung (bzw. -unterdrückung), was sich letztendlich in einer Minimaldurchführung von Bewegungsspielen widerspiegelt. Der pädagogische Fachmann für Reformpädagogik Skiera nennt das Waldorf-Konzept „weltanschaulicher Totalitarismus in reinsten Form“ (Skiera, 2014, S.264).

Welche langfristigen Folgen dieses Konzept für die weitere Entwicklung der Schüler*innen hat oder haben könnte und ob die Waldorf-Erziehung „Wegen zur Versteinerung“ gleicht wie eine Autorin bereits 1987 im Untertitel ihrer Veröffentlichung geschrieben hatte (Rudolf, 1987), sollten weitere Forschungsvorhaben klären.

8.8 Gesamtsicht als theoretisch-abstrahiertes Modell (Schütze-Schritt 6)

Auf Basis des konstruierten Modells der entwickelten Kategorien (siehe zweitvorherigen Abschnitt) wird eine Gesamtsicht erstellt, welche Bezug nimmt auf die Darstellung im theoretischen Teil dieser Arbeit und den Forschungsfragen:

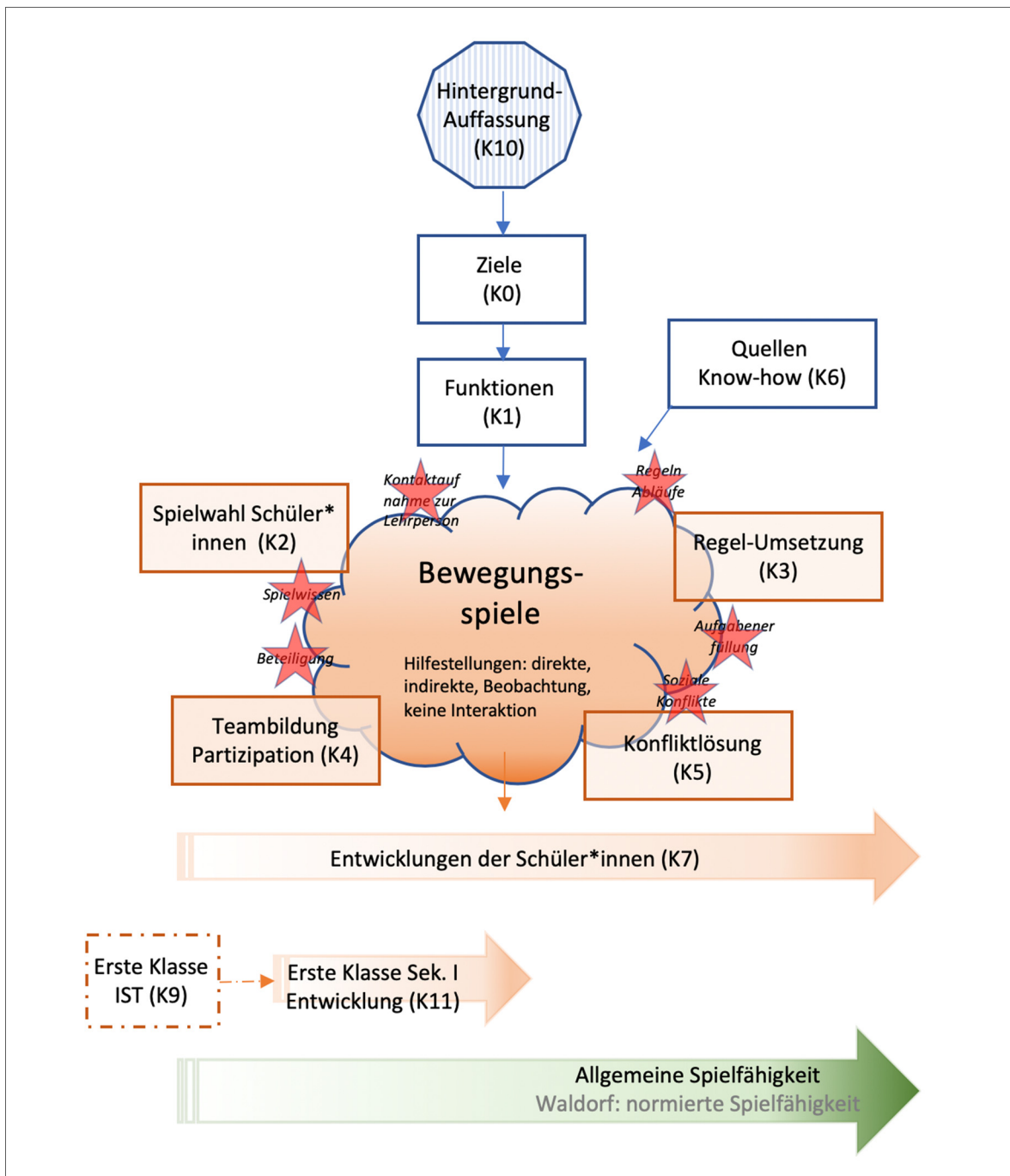


Abbildung 3: Gesamtmodell (Inklusive Wygotski-Spielbedürfnistypen und Spielfähigkeitskomponenten als Bildungsdimension) zu Bewegungsspielen; eigene Darstellung

Die sechs Typen der Bedürfnisse und Hilfestellung nach Wygotski sind als rote Sterne im Bereich der Bewegungsspiele dargestellt. Im zeitlichen Teil des Modells ist schematisch die sich entwickelnde Spielfähigkeit der Schüler*innen zu sehen. Diese ist unterteilt in eine allgemeine Spielfähigkeit und der Spielfähigkeit im Waldorfschen Sinne. Die allgemeine Spielfähigkeit beruht auf einer sukzessiv erhöhten Selbständigkeit im Spielaufbau, dem Spielverlauf und im Konfliktlösen, wie es im Subkapitel 3.3.2 *Kommunikatives Handeln als*

Bildungsdimension ab Seite 27 dargelegt wird. Dem gegenüber steht eine andere Art von Spielfähigkeit, welche sich als Ergebnis der Waldorf-Pädagogik gemäß obiger Analyse und Interpretation ergibt. Diese könnte als motorische Spielfertigkeit bezeichnet werden. Das Ziel liegt im Erlernen von motorischen und taktischen Fertigkeiten durch befohlene, zweckhafte Einzelübungen (Hilmer, 1996) und nicht in der Entwicklung der Schüler*innen zu selbstbestimmten Handeln. Das Spiel zeigt sich im Kontext der befragten Waldorflehrkräfte ausschließlich als ein fremdbestimmtes „regelgeleitetes Handlungssystem“ (Kolb 2007, S. 213).

8.9 Methodenreflexion

Die Methode der narrativen Erzählung themenorientiert anzuwenden, kann unter Umständen dazu führen, dass spezifische thematischen Inhalte weniger beleuchtet werden als erwünscht, da diese von Schütze (1983) entwickelte Methode hauptsächlich biographisch angewendet wird. Dies hat sich jedoch bei den sechs durchgeführten Interviews nicht ergeben - die Themen wurden bereits im essentiellen narrativen Anfangsteil sukzessive tiefer behandelt. Methodisch zeigte sich hier möglicherweise ein erheblicher Vorteil gegenüber semistrukturierten Erhebungsmethoden wie etwa einem Leitfadeninterview, da die Interviewpartner*innen jene Themen und Inhalte aufwarfen, die für sie - spontan und eben nicht vorgegeben - am relevantesten erschienen. So werden im narrativen Anfangsteil deduktiv-theoretisch vorgegebene Inhalte zur Gänze vermieden, wodurch auch eventuelle Verzerrungen (Bias) und/oder Themenvorgaben nicht zum Tragen gekommen waren.

Die Durchführung von Narrationen ist für die interviewende Person schwerer als es vorab aussieht, denn sie darf zwar einerseits während des Erzählteils die Interviewpartner*innen nicht durch spezifische Fragen führen, andererseits aber benötigen die Interviewpartner*innen kommunikationsbestätigende Rückmeldungen, etwa in Form von begleitenden und die Kommunikation grundsätzlich weiter fördernden Gesprächspartikeln wie „aha“, etc. Fünf der sechs Interviewpartner*innen sind nach Auffassung der Autorin nach anfänglichem Stocken und Warten auf Fragen seitens der Interviewerin in einen erzählenden Flow geraten. Eine Interviewpartner*in kam mit der erzählenden Methode nicht zurecht, erbrachte jedoch im Nachfrageteil gehaltvolle und analytisch fruchtbare Informationen.

Zwei der sechs Gespräche wurden mit Lehrpersonen einer privaten Waldorfschule durchgeführt. Die Erzählungen ergaben in den Analysen - bezogen auf die Forschungsfragen - derart wichtige Inhalte, dass die Waldorfschulen im kontrastiven Vergleich den öffentlichen Schulen gegenübergestellt wurden. Selbstverständlich ist einzuschränken, dass die Analyseergebnisse in den zugrundeliegenden Daten eben nur zwei narrative Erzählungen von Waldorflehrer*innen beinhalten. Überdies ist festzuhalten, dass jede einzelne Waldorfschule einen gewissen Freiraum in ihrer Gestaltung hat.

Die analytisch-konstruktiv erarbeiteten Inhalte der Kategorien zeigen jedoch eine beachtliche Plausibilität zu den Inhalten der (kritischen) Fachliteratur über Waldorfpädagogik. Das große Dilemma vor dem kritische Pädagog*innen beim Thema Waldorfschulen stehen, ist nämlich, dass „man sehr wenig von dem erfährt, was tatsächlich in den Klassenräumen passiert“ (Sebastiani, 2011, S.174). Insofern könnten diese beiden narrativen Erzählungen eine deutlich größere Bedeutung haben als zwei narrative Erzählungen aus anderen Schultypen.

Unbestritten ist aber, dass es angesichts der quantitativ zunehmenden Anzahl an privaten Waldorfschulen einen weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich inhaltlicher Gestaltung von Sport - und Bewegungsstunden als auch ihre möglichen Folgen im weiteren Leben der Absolvent*innen gibt.

9 Zusammenfassung

In der Literatur zur Sportpädagogik werden Bewegungsspiele, welche am Anfang oder Ende einer Einheit des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport gespielt werden, in der Regel als „Kleine Spiele“ bezeichnet. Ganz im Gegensatz zu dieser Bezeichnung haben diese Spiele aus der Perspektive der Schüler*innen einen hohen Stellenwert. Das Erkenntnisinteresse für die vorliegenden Diplomarbeit bestand darin, zu erkunden, inwieweit sie insbesondere in der ersten Klasse der Sekundarstufe I als selbstbildend zum Einsatz kommen.

Untersuchungsdesign

Drei Forschungsfragen wurden formuliert. Als Untersuchungsdesign wird ein qualitativer Forschungsansatz verwendet. Nach Darstellung wichtiger theoretischer Konzepte wurden im empirischen Teil der Arbeit sechs Interviews mit Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport auf Basis der narrativen Interviewmethode geführt. Die Datenanalyse erfolgte nach einem von Fritz Schütze entwickelten Schema der Auswertungsschritte.

Als theoretischer Hintergrund zur Beantwortung der Forschungsfragen wird das Konzept der allgemeinen Spielfähigkeit nach Dietrich verwendet, welches angelehnt ist an das freie Kinderspiel. Abläufe in diesem Kinderspiel und Hilfestellungen von Erwachsenen erforschten auch Pädagog*innen um Wygotski.

Beantwortung der Forschungsfragen

Die erste Forschungsfrage (**FF1**) lautet: „*Wie laufen Bewegungsspiele im Unterrichtsverlauf der 1. Klasse der Sekundarstufe I ab?*“

Die Ergebnisse und deren Interpretationen sind: Schüler*innen der ersten Klassen in der Sekundarstufe I zeigen hohe Heterogenität. Sie kommen aus unterschiedlichen Schulen, haben verschiedenes Können und Vorverständnis und besitzen unterschiedliche Reife. An diese Unterschiede kann aber auf differenzierte Weise angeknüpft werden.

Kinder der ersten Klasse wollen Spiele genauso spielen, wie sie sie gelernt haben. Regelveränderungen stehen sie skeptisch gegenüber, da dadurch das Spiel verändert wird, sodass es dann nicht mehr ihr Spiel ist. Neue Spiele und neue Regeln stoßen generell auf Widerstand. Wichtig ist, dass das Spiel ohne Stocken fließt. Fairness wird von den Schüler*innen oft selbst eingefordert, das Gerechtigkeitsempfinden ist ausgeprägt.

Damit hängt ein als gerecht empfundenenes Lösen von auftretenden Konflikten, welche auf empfundene Regelübertretung hinweisen, zusammen. Konflikte sollen daher, im Idealfall selbständig und auf eine sozial verträgliche Weise, gelöst werden. Nicht gelöste Konflikte können in Folge weitere Kreise ziehen. So kann aus einem Konflikt von zwei Personen ein Konflikt von drei oder mehr Personen (ganzen Mannschaften) werden. Ein mit gelingender Kooperation zusammenhängendes Ziel von Bewegungsspielen ist, dass Schüler*innen kreativ werden und Regeln innovativ verändern. Dies wird mit jeder Schulstufe besser.

Die zweite Forschungsfrage (**FF2**) lautet im ersten Frageteil: *„Wie findet die Klasse ihren Konsens, was gespielt wird?“* Die im Kern hierzu entwickelte Kategorie ist K4 und bezieht sich auf den Bereich Partizipation der Schüler*innen.

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass in den befragten öffentlichen Schulen der Raum für die Beteiligung der Schüler*innen und den daraus erwachsenden Möglichkeiten, Konsens zu finden, eher begrenzt ist. Denn aufgrund der Unterrichtsplanung und -gestaltung (Aufwärm-, Haupt- und Schlussteil) durch die Lehrkraft orientiert sich der Beweggrund am Stundenhauptteil, falls etwa eine Doppelstunde zur Verfügung steht. Die dazu benötigten Aufbauten werden in der Regel in ein Anfangsspiel integriert. Der Hauptzweck dieses Anfangsspiels liegt in der Aktivierung des Herz-Kreislaufsystems und der Erwärmung der Muskulatur. Steht nur eine Unterrichtseinheit zur Verfügung, wird Spielewünschen eher stattgegeben. Zur Konsensfindung für ein bestimmtes Spiel kann demokratisch abgestimmt werden, oder es werden Geburtswünsche von Schüler*innen realisiert.

Auch in den Waldorfschulen bestimmt die Lehrkraft je nach geplantem Inhalt des Hauptteiles das Spiel. Nur vor Ferien oder als Belohnung dürfen Schüler*innen das Spiel aussuchen.

Die zweite Forschungsfrage (**FF2**) lautet im zweiten Frageteil: *„Wie werden die Spielregeln bestimmt, nach welchen Regeln gespielt wird?“* Die im Kern hierzu entwickelte Kategorie ist K3–Regelumsetzung und teilweise K11-Entwicklungen in der ersten Klasse:

Befragte Lehrkräfte von öffentlichen Schulen berichten, dass das Erklären der Spielregeln in den ersten Klassen eine große Bedeutung hat, damit ein Spiel funktioniert. Regelveränderungen stoßen in der Folge eher auf Widerstand. Wenn Schüler*innen aktiv an die Lehrkraft herantreten mit dem Wunsch, eine Regel zu verändern, wird nach Prüfung der Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit durch die Lehrkraft dem meist nachgegeben. Zeigen sich Regeln für die jeweilige Klasse als nicht geeignet, werden sie angepasst. Hierbei wird

beachtet, das Spiel nicht überzureglementieren, da dies als hemmend wahrgenommen wird.

Die befragten Waldorf-Lehrkräfte führen durch eine strikte und umfassende Regelkunde am Anfang in das Spiel ein. Manchmal haben auch Schüler*innen Ideen für Veränderungen von Regeln. Diese werden umgesetzt, falls es Sinn macht.

Die zweite Forschungsfrage (**FF2**) lautet im dritten Frageteil: *„Wie wird der Spielfluss gesichert?“* Die interpretierten Ergebnisse sind:

Sowohl für öffentliche Schulen als auch Waldorfschulen gilt: Zuerst ist zu beobachten, ob das Spiel fließt. Stockt der Spielfluss, wird festgestellt, ob dies auf äußere Umstände (ungeeignete Saalgröße, Spielmaterialien, Teamgröße) zurückzuführen ist oder auf bestehende Regeln und deren Missachtungen.

In öffentlichen Schulen werden diese Beobachtungen im Falle einer Nichtgeeignetheit der angewendeten Regeln den Schüler*innen rückgemeldet. Sie erhalten fallweise die soziale Aufgabe, spielflussfördernde Maßnahmen selbst zu entwickeln. Generell jedoch ist festzuhalten, dass die Spielflussicherung von der Lehrkraft übernommen wird. Hingegen berichten die Waldorf-Lehrkräfte, dass mit motorisch schwächeren Schüler*innen spezifische Übungen gemacht werden, beispielsweise Ballwurfübungen. Dies soll Spiele flüssig gestalten und zu homogenem Leistungsvermögen führen. Der Spielfluss hinsichtlich Regeleinhaltung wird immer durch die Schiedsrichtertätigkeit der Lehrkraft gesichert.

Die dritte Forschungsfrage (**FF3**) lautet: *„Wie können Bewegungsspiele inszeniert werden, um die Entwicklung der Spielfähigkeit der Klasse zu fördern, sodass sie sich als Klasse selbsttätig und selbständig in ihrem Spiel organisieren?“*

Die Beantwortung dieser Forschungsfrage beruht auf den Recherchen der pädagogischen Sportliteratur, wie es im Kapitel 5 ab Seite 33 im Detail dargelegt wird. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Entwicklung der Spielfähigkeit sowohl die Mitwirkung der zu Bildenden erfordert. Unterstützt wird die Entwicklung durch die Lehrkraft, indem sie Spiele potenziell bildungsgerecht inszeniert. Inszenierung bedeutet in diesem Fall, dass Eigenaktivitäten von Schüler*innen geweckt und gefördert werden. Dadurch entstehen Bildungsmomente im Sinne von Selbstwirksamkeit. Vor allem die Methode des genetischen Lehrens und Lernens verpflichtet die Lehrperson dazu, beratend, anregend und helfend den Schüler*innen zur Seite zu stehen, sodass in den Schüler*innen entsprechende Reflexionen und Weiterentwicklungen stattfinden können. Dies kann dann geschehen, wenn durch die Mitbestimmung der Spielidee und der Ausgestaltung der Regeln, das Spiel zur „ihrer Sache“, also zur Sache der Schüler*innen wird, weil dadurch

Selbstverantwortlichkeit entstehen und spielen als selbstbildender Prozess erfahren werden kann.

Kontrastiver Vergleich zwischen öffentlichen Schulen und Waldorfschule

Aufgrund der Analysen der Interviews war früh festzustellen, dass in vielen Bereichen deutliche Unterschiede zwischen den Erzählungen der Lehrkräfte von öffentlichen Schulen und jenen der Lehrkräfte der Waldorfschule bestehen, wobei aus forschungsmethodischen Gründen festzuhalten ist, dass es nicht geplant war, Lehrkräfte dieser beiden Schultypen zu befragen und einander gegenüberzustellen - systematische Verzerrungen (Bias) infolge von Vorannahmen fallen daher weg.

Die Unterschiede schlugen sich bei den meisten der induktiv analytisch-entwickelten Kategorien nieder. Insbesondere die beiden Kategorien K10 (unterschiedliche Hintergrundauffassungen zum Menschenbild und Erziehung) und K0 (K10 entsprechend unterschiedlicher Ziele) führten überdies zum Gesamtmodell, in welchem hierarchische und sequentielle Folgeverknüpfungen von Hintergrundauffassungen zum Menschenbild (K10) zu Zielen (K0) und darauf weiter folgend zu Funktionen von Bewegungsspielen (K1) konstruiert wurden. Erst eine solche Konstruktion machte die großen Unterschiede zwischen öffentlichen Schulen und Waldorfschule plausibel erklärbar.

Das Vorgehen in öffentlichen Schulen basiert nicht auf einem detailliert ausgearbeiteten Menschenbild, sondern orientiert sich daran, die Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten zu fördern. Selbständigkeit der Schüler*innen ist daher ein wichtiges und früh angestrebtes Ziel. Ebenso sollen Fairness und Kooperation eingeübt werden. Konkrete Funktionen von Bewegungsspielen sind Aufwärmen, Schulung von Reaktionsvermögen, Koordination und kognitive Aufmerksamkeit. Schüler*innen in öffentlichen Schulen partizipieren im Laufe des ersten Jahres (und der späteren Jahrgänge) zunehmend an zentralen Entscheidungen um Bewegungsspiele. Lehrkräfte achten darauf, dass Schüler*innen zunehmend ihre Konflikte selbständig lösen lernen. Die Fähigkeit zur allgemeinen Spielfähigkeit wird auf diese Weise geschult und erwerbbar.

Konträr hierzu liegt das Menschenbild der Waldorfschule. Der Mensch ist hier nur ein - regelmäßig wiedergeborenes - Spiegelbild kosmisch-geistiger „Leiber“, welche mehr als nur ein begrenztes irdisches Leben darstellen. Daher sind Nachahmung und Nachfolge von höher entwickelten Menschen (wie etwa der Lehrkraft) oberste Ziele. Klare Ordnungsrahmen sind einzuhalten, Konflikte sind Zeichen von regressiver Entwicklung und daher zu unterbinden. Die relativ selten durchgeführten Bewegungsspiele haben daher Belohnungscharakter oder etwa die paradoxe Funktion der Beruhigung. Partizipation der

Schüler*innen ist nicht erwünscht, Waldorf-Lehrkräfte geben nahezu alles vor. Vorgegebene Regeln werden von Schüler*innen nicht selten durch ein tendenziell absurdes Zerreden oder versteckte Fouls umgangen. Spielfähigkeit wird so nur als eine motorische Fertigkeit erreicht.

Resümierende Schlussfolgerungen

Bildung, so sie zu einer Formung des Geistes oder der Haltung beitragen soll, ist ein vom Subjekt aktiv vollzogener Prozess des „Sich Bildens“, der durch Eigentätigkeit und Selbstverantwortung angebahnt werden kann. Die Bildungswirksamkeit einer Sache ist umso mehr gegeben, je mehr Selbstbezug die sich Bildenden zu ihr herstellen können. Wie sich im Laufe dieser Arbeit gezeigt hat, stellen Kinder von Beginn ihres Lebens an über unterschiedliche Spielformen Bezug zwischen sich und der Welt her und - in Folge fortschreitender kognitiver Entwicklungen - auch zwischen sich und anderen. Einerseits aufgrund schon gemachter Spielerfahrungen in der Volksschule und andererseits durch die wandelbare Struktur und die verhandelbaren Spielbedingungen der Bewegungsspiele zeigt sich diese Spielform als geeignet, um Schüler*innen zu deren Mitgestaltung im Unterricht einzuladen und dadurch Bildungsprozesse anzustoßen.

Spielfähigkeit unter bildungstheoretischer Perspektive hat sich keineswegs nur als motorische Fähigkeit dargestellt, sondern einerseits als Fähigkeit, situativ angemessen und selbstbestimmt zu handeln und andererseits, als Fähigkeit der Spieler*innen sich über ihr Spiel erfolgreich zu verständigen, damit dieses ins Laufen kommt und auch am Laufen bleibt. Hierzu sind personale und soziale Fähigkeiten gefordert, die die Schüler*innen sowohl als selbstbestimmtes Individuum wachsen lassen, aber gleichzeitig auch sensibilisieren für die Anforderungen sozialen Miteinanders. So geht es um die Fähigkeit die Perspektive anderer einnehmen zu können und seine eigene dennoch verbal zu vertreten oder seine eigenen Wünsche und Erwartungen mitzuteilen, auf die es aber auch in alternativen Situationen für das Allgemeinwohl zu verzichten gilt, ohne die Interaktion gleichzeitig abubrechen. Diese komplexen gesellschaftlichen Anforderungen können im gemeinsamen Spielen erprobt werden.

Dazu ist es erforderlich, den pädagogischen Fokus beim Miteinander-Spielen auf die sozialen Prozesse zu legen und - im Sinne eines erziehenden Unterrichts – diese auch aktiv von den Schüler*innen mitgestalten zu lassen. Dafür zeigt es sich notwendig, von der Vorstellung abzukommen, dass soziales Lernen und die dafür notwendigen kommunikativen Prozesse im Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Bewegungszeit, einem „richtigen“ Sportunterricht und den Bewegungsbedürfnissen der Schüler*innen nicht gerecht wird. In der heutigen Zeit ist zwar Bewegungsmangel bei Kindern ein wichtiges

Thema, aber mindestens genauso wichtig, wenn nicht wichtiger, ist es, die Aufmerksamkeit auf Lern- und Entwicklungsprozesse zu legen, die die Schüler*innen die Sinnhaftigkeit ihres Tuns erkennen lassen und sie befähigen selbstbestimmte Entscheidungen treffen und für diese auch die Verantwortung übernehmen zu können.

Für den Einsatz von Bewegungsspielen im Unterricht bedeutet das konkret, dass Bewegungsspiele, die bei den Schüler*innen sehr beliebt sind, nicht nur die ausschließliche Funktion des Aufwärmens oder der Belohnung erfüllen dürfen. Es gilt, Spiele so zu inszenieren, dass daraus den Schüler*innen die Möglichkeit erwächst, ihre personalen und sozialen Fähigkeiten zu bilden, indem sie durch Spielen lernen, sich miteinander in einer sozial verträglichen Art zu verständigen und selbstverantwortlich zu handeln.

Abschließend sei bemerkt, dass die Lehrkraft in einem erziehenden Unterricht sich selbst überflüssig zu machen bzw. sich selbst zurückzunehmen hat, da „sich bilden“ erst dort beginnt, wo das Subjekt die Möglichkeit bekommt, sich selbst Zusammenhänge zu erschließen und in die Lage versetzt wird, auch komplexe Probleme selbstständig zu lösen. Wehnes (2010) bringt es auf den Punkt, wenn er sagt:

Der Mensch ist kein Wesen, das bloß für bestimmte Zwecke konditioniert werden darf, sondern er ist aufgerufen, selbständiges Denken und Urteilen in sich zu entfalten, er braucht nicht nur Wissen, sondern auch Kriterien, wofür es einzusetzen ist, er benötigt nicht nur Wendigkeit und Findigkeit, sondern braucht Charakter- und Verantwortungsbewusstsein, soll er sich in einer immer komplexeren Welt als „Mensch“ zurechtfinden und behaupten können. (ebd., S.291)

Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

- Benner, D. (2001). Systematische Pädagogik- die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Roth, L. [Hrsg.]. *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. (S.7-21). München: Oldenbourg.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch - problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Bietz, J. (1998). Sportspielvermittlung- Konzepte, Probleme, Perspektiven. *sportpädagogik* 47 (7), (S.267-274). Schorndorf: Friedrich.
- Bietz, J. & Böcker, P. (2009). Spielen und Spiele lernen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. (S.108-137). Baltmannsweiler: Schneider.
- Blecher, H. (2006). *Damals spielten wir noch draußen. Unsere Kinderspiele in den 50er und 60er Jahren*. Gudensberg-Gleichen: Wartberg.
- BMUK (2019). Lehrplan für Bewegung und Sport, AHS-Unterstufe. Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Anlage A, Sechster Teil. BGBl. Nr. 88/1985, zuletzt geändert BGBl. II Nr. 395/2019.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W., (2005). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buytendijk, F. J. J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen der Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstribe*. Berlin: Wolff.
- Callois, R. (1960). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Stuttgart: Schwab.
- Cozelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Hans Huber.
- Dechant, K; Medler, M.& Schuster, A. (2011). *Kleine Spiele im Sportunterricht*. Flensburg: Sportbuch

- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? *sportpädagogik* 8, (S.19-21).
- Dittmar, N. (2009): *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS
- Dreiling, N. & Hoppstädter, J. (2000). Mitspielen-Lernen beim Erfinden von Spielen. Ein Unterrichtsvorhaben zum Frisbee Creaction. *sportpädagogik* 3. (S.19-22). Seelze: Erhard Friedrich.
- Ehni, H. (2003). Spielen und Spiele im Sportunterricht der Grundschule. In: Köppe, G. & Schwier, J. [Hrsg.]: *Handbuch Grundschulsport*. (S.293-314). Hohengehren: Schneider.
- Elkonin, D. (1980). *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Gehlen, A. (2016). *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Frankfurt/Main: Klostermann.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967/2017). *The Discovery of Grounded Theory: strategies of qualitative research*. London: Routledge.
- Giese, M. (2008). *Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht*. Sportforum, Bd. 17, Aachen: Meyer & Meyer.
- Giese, M. [Hrsg.], (2009). *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Greve, S. (2013). Lernen durch Reflektieren im Sportspiel. Möglichkeiten im Vermittlungsprozess im Rahmen des Sportunterrichts am Beispiel Handball. In: König, S. [Hrsg.]. *Schulsportforschung, Band 2*, Berlin: Logos.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Günzel, W. (1990). Spiele vermitteln und erleben, verändern und erfinden. In: Günzel, W. [Hrsg.], *Unterrichtsbeispiele Sport*. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider.
- Habermas, J. (2011). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp: Frankfurt.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Regensburg: Pustet.

- Hentig, H. von (2007). *Bildung. Ein Essay*. München Wien: Carl Hanser.
- Herbart, J.F. (1965). *Allgemeine Pädagogik: aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Weinheim: [u.a.]: Beltz.
- Hilmer, J. (1969). *Grundzüge einer pädagogischen Theorie der Bewegungsspiele*. Hannover et al: Hermann Schroedel.
- Hintz, D., Pöppel, K.G. & Rekus, J. (2001). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim, München: Juventa.
- Huizinga, J. (2013). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt.
- Hügli, A. & Lübcke, P. (1991). *Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jost, E. [Hrsg.]. (1991). *Spielanregungen – Bewegungsspiele*. Frankfurt/Main: Afra.
- Kant, I. (1783). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Biester, J.E. [Hrsg.], *Berlinische Monatsschrift*. Berlin: Unger
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kolb, M. (2007). Fachdidaktik der sportorientierten Bewegungshandlungen. Vermittlungskonzepte für die Sportspiele und deren sportpädagogische Grundlagen. In: Kleiner, K. [Hrsg.], *Inszenieren – Differenzieren - Reflektieren, Wege Sportdidaktischer Kompetenz*. (S. 211-224). Purkersdorf: Brüder Hollinek.
- Krappmann, L. (1975). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Kreuzer, K. J. [Hrsg.], (1983). *Handbuch der Spielpädagogik. Pädagogische, psychologische und vergleichende Aspekte*. Band 1. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Kreuzer, K. J. [Hrsg.], (1984). *Handbuch der Spielpädagogik: Das Spiel als Erfahrungsraum und Medium*. Band 3. Düsseldorf: Schwann.
- Krüger, M. (2019). *Einführung in die Sportpädagogik*. Band 6, Hofmann.
- Kuhlmann, D. (2007). Kleine Spiele. In: Laging, R. [Hrsg.]. *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. (S.168-183). Hohengehren: Schneider.

- Kuhn, P. (2009). *Kindgemäße Bewegungserziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Küstners, I. (2005): *Soziologisch forschen mit narrativen Interviews*. Hagen: Fernuniversität.
- Laging, R. (2009). Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. In: Laging, R., Funke-Wieneke, J. & Bietz, J. [Hrsg.]. *Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts*, Bd. 2, Hohengehren: Schneider.
- Laging, R. (2013). Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen. *sportunterricht*, 62, Heft 12, Schorndorf.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Landau, G. & Maraun, H-K. (1993). Spielen lernen-genetisch lehren, Gedanken zur Wiederbelebung der kleinen Spiele. In: Prohl, R. (1993). *Facetten der Sportpädagogik*. (S.74-81). Schorndorf: Hofmann.
- Lange, H.& Sinning, S. (2008). Bewegungsspiele -Kleine Spiele. Spiele verstehen, systematisieren und erfinderisch spielen können. In: Lange, H& Sinning, S. [Hrsg.], *Handbuch Sportdidaktik*. (S.340-358). Balingen: Spitta.
- Lange, H.& Sinning, S. (2012). *Spiele lehren und lernen. Themenkonstitution im Bewegungs- und Sportunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Lütgeharm, R. (2011). Kleine Spiele im Sportunterricht. Spaß, Spannung & Erfolgserlebnisse. *Praxis Sportunterricht*. Kerpen: Kohl.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12.überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Möller, K. (2001). Genetisches Lehren und Lernen-Facetten eines Begriffs. In: Cech, D., Feige, B., Kahlert, J., Löffler, G., Schreier, H., Schwier, H.-J., Stoltenberg, U. [Hrsg.], *Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht*. (S.15-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. (1997). *Die Psychologie des Spiels: ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Oerter, R. (2002). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: R. Oerter & L. Montada [Hrsg.], *Entwicklungspsychologie*. (S.72-86). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada [Hrsg.], *Entwicklungspsychologie*. (S.209-257). Weinheim: Beltz.
- Petzelt, A. (2018). *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Piaget, J. (1986). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Piaget, J. (2003). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1996). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Pongratz, L. A. (2015). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012). Vermittlungsformen im erziehenden Unterricht, In: Scheid, V. & Prohl, R. [Hrsg.], *Sportdidaktik. Grundlagen-Vermittlungsformen- Bewegungsfelder*. (S.92-112). Wiebelsheim: Limpert.
- Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Rogers, C.R. (1988). *Lernen in Freiheit*. Frankfurt: Fischer.
- Röhrs, H. [Hrsg.], (1993). Spiel und Sportspiel- ein Wechselverhältnis. Sportpädagogik und Sportwirklichkeit. In Röhrs, H. [Hrsg.], *Gesammelte Schriften. Spiel und Sportpädagogische Grundfragen und Grundlagen*. Band 5. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Röhrs, H. [Hrsg.], (1996). Das Spiel-ein Urphänomen des Lebens. In: Röhrs, H. [Hrsg.], *Gesammelte Schriften, Außerschulische Forschungsbereiche. Sozialpädagogik, Friedenspädagogik, Berufspädagogik, Pädagogische Technologie, Spielpädagogik*. Band 6. (S.384-410). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rudolf, C. (1987). *Waldorf-Erziehung. Wege zur Versteinerung*. München: Luchterhand.
- Scherler, K. (1977). Die Regelung von Bewegungsspielen als Thema des Sportunterrichts *sportunterricht 4*, (S.342-361). Schorndorf: Hofmann.

- Scheuerl, H. [Hrsg.], (1975). *Theorien des Spiels*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scheuerl, H. (1979). *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheuerl, H. (1983). Die pädagogisch- anthropologische Dimension des Spiels. In: Kreuzer, K. (1983). [Hrsg.], *Handbuch der Spielpädagogik. Pädagogische, psychologische und vergleichende Aspekte*. Band 1.(S.31-42). Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Schiller, F. v. (1795). *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. 15.Brief. Sämtliche Werke Bd. 4, Stuttgart 1874.
- SchOG (2017). Schulorganisationsgesetz. BGBl. Nr. 242/1962 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 138/2017.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1*. Hagen: Fernuniversität
- Schwarzkopf, W. [Hrsg.], (2003). *Jenseits von Pisa: Welche Bildung braucht der Mensch?* Künzelsau: Swiridoff.
- Sebastiani, A. (2011). Versteinerte Erziehung. In: *Skeptiker, Zeitschrift für Wissenschaft und kritisches Denken*, 4/2011, (S.164-174). Roßdorf: GWUP.
- Serwe-Pandrick, S. (2013). Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“. *sportunterricht* 4, (S.101f.). Schorndorf: Hofmann.
- Skiera, E. (2014). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS
- Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spiels, der Spiele und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Tenorth, H-E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim und München: Juventa.

- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children, In: *Early Childhood Research Quarterly* 26, Ohio state: Elsevier.
- Ungerer – Röhrich, U., Popp, V. & Quante, S. (2015). *Bildung durch Bewegung. Kita-Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung fördern*. Berlin: Cornelsen.
- Unruh, C. (2011). Kleine Spiele als „kleine Spiele“. *sportunterricht* 4, (S.98-102). Schorndorf: Hofmann.
- Vogel, P. (2006). Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagsbildung. In: Otto, H-U. & Oelkers, J. [Hrsg.]. *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Vogelsang, H. (1994). Spielpädagogik. Aspekte und Probleme des Spielens- exemplifiziert am Bewegungsspiel. In: Meyer, E. & Winkel, R. [Hrsg.], *Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 11. Hochgehren: Schneider.
- Wagenschein, M. (1992). *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wagner, Ch. (1992) Das Bewegungsspiel. In: Bauer, G.G. (1992) *Homo Ludens. Der spielende Mensch II*. (S.121. 142). München/ Salzburg: Katznbichler.
- Walter, G. (1993). Spiel und Spielpraxis in der Grundschule. In: Petersen, J. & Reinert, G-B. [Hrsg.], *Reihe Innovation und Konzeption*. Donauwörth: Auer.
- Warwitz, S. & Rudolf, A. (2014). *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*. Hohengehren: Schneider.
- Wehnes, F.-J. (2001). Theorien der Bildung- Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, L. [Hrsg.]. *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. (S.277-292). München: Oldenbourg.
- Weigelt, L. (2013). Selbstgesteuert Lernen, *sportpädagogik* 2.(S.2-6). Schorndorf: Friedrich.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Wygotski, L. S. (1980). Das Spiel und seine Rolle in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, D. [Hrsg.], *Psychologie des Spiels*. (S.430- 465). Köln: Pahl-Rugenstein.

- Wygotski, L. S. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. (S.624-658). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zander, H. (2019). *Die Anthroposophie. Rudolfs Steiner Ideen zwischen Esoterik, Weleda, Demeter und Waldorf-Pädagogik*. Leiden: Ferdinand Schöningh.
- Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Elektronische Quellen

- Bekk, S & Wilhelm, E. (2011). Sinn oder Zweck von Bildung. Anthropologie zwischen Freiheit und Determination. In: Mikhail, T. [Hrsg.], *Zeitlose Probleme der Pädagogik-Pädagogik als zeitloses Problem?* Neuauflage [online]. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. (Erstellungsdatum: 30.April 2019).
<http://bookS.openedition.org/ksp/3185>
- Böhm, W. & Seichert, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. (Onlinezugriff am 18.09.2018 13:25, Uni Wien).
- Dominok, E. & Königs, S. (2011). Pädagogische Anthropologie zwischen Freiheit und Determination. In: Mikhail, T. [Hrsg.], *Zeitlose Probleme der Pädagogik-Pädagogik als zeitloses Problem?* Neuauflage [online]. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. (Erstellungsdatum: 30.April 2019). <http://bookS.openedition.org/ksp/3185>
- Klager, Ch. (2016). *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht*. Beltz Verlagsgruppe.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13(3), 283-293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> (Zugriff am 30.01.2020)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auswertungsschritte der narrativen Erzählungen, adaptiert nach Schütze (1983); eigene Darstellung	48
Abbildung 2: Schema der entwickelten Kategorien als konstruktives Modell; eigene Darstellung.....	70
Abbildung 3: Gesamtmodell (Inklusive Wygotski-Spielbedürfnistypen und Bildungskomponenten der Spielfähigkeit) zu Bewegungsspielen; eigene Darstellung	76

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung von Spielbedürfnissen von Kindern der 1.Klasse der Sekundarstufe I, in denen sie viel oder ein wenig Unterstützung benötigen beim Spielen von Bewegungsspielen.....	42
Tabelle 2: Segmentanalyse am Beispiel Interview 3, Teil 1	53
Tabelle 3: Segmentanalyse am Beispiel Interview 3, Teil 2	54
Tabelle 4: Analytische Abstraktion am Beispiel Interview 3.....	55
Tabelle 5: Gegenüberstellung private Waldorfschulen und öffentliche Schulen im hierarchischen Modellbereich (K10, K0, K1)	73
Tabelle 6: Gegenüberstellung private Waldorfschulen und öffentliche Schulen im mittleren und zeitlichen Modellbereich (K2, K3, K4; K9, K11, K7	74

Anhang I: Beispiel-Interview 3

Nichtnarratives ist grau hinterlegt. Das Segmentende ist gelb und nummeriert.

Y (3) arbeitet seit 2011 als Lehrer. Er ist Quereinsteiger und kommt ursprünglich aus dem Gesundheitssport. Er hat eine Kinder und Jugendtrainerausbildung im Bereich Fußball und hat immer schon gerne mit Gruppen gearbeitet. Er mag seinen Beruf mit all seinen Facetten und spricht darüber, dass es immer wieder neue Herausforderungen gibt und es dadurch nie fad wird.

1 X: Du, wenn du jetzt so an die erste Klasse denkst: Das Schuljahr beginnt und du
2 hast eine erste Klasse bekommen, wie laufen denn da üblicherweise so
3 Bewegungsspiele ab? (Schweres Ausatmen)

4 Y: Im Grunde gibt es einmal so Kennenlernspiel in erster Linie, dass jeder sich
5 einmal (...), zu Beginn kennen sich ja nur die Wenigsten, nur ein paar sind
6 gemeinsam in die Volksschule gegangen oder sind befreundet, aber im Grunde mal
7 so auftauen, wie ist jeder, wie gut ist jeder. Sie haben dann ziemlich schnell ein Bild,
8 wer motorisch ganz geschickt ist, wer nicht so geschickt ist. Meistens gibt's gleich eine
9 Erklärung von mir, eine Regelkunde regelmäßig, was zu beachten ist in demjenigen
10 Spiel, oder woran man sich halten muss, muss eigentlich im Grunde damit das Spiel
11 funktioniert und dann wird eigentlich ziemlich rasch einmal gespielt bei mir, damit ich
12 seh, wie das einmal abläuft, wer ist da der „Rudelführer“ wer sind da die
13 dominanteren Charaktere wer sind eher die Zurückhaltenderen wie wird generell
14 miteinander umgegangen, wo es ja wirklich neu ist. Es kristallisiert sich da ziemlich
15 schnell heraus, wer das sogenannte Alpha ist oder die Alphaleute, da merkt man halt
16 dann gleich, da gibt's dann rasch ein Konfliktpotential, weil jeder sich durchsetzen
17 will, aber das gilt es halt dann aufzuarbeiten zu besprechen. Mit dem kann man dann
18 mal arbeiten. Sag ma mal so mit den Erstinfos. (6.sek).

19 **Ende Segment 1**

20 Mh. Was gibt's noch zu sagen. Also ich leg einen großen Punkt auf Fairness und
21 Sozialverhalten, dass wissen sie bei mir, dass Fair Play, die wichtigste Eigenschaft
22 ist, die sie an den Tag legen müssen. Ohne dem geht's ned und es funktioniert auch
23 kein Spiel ohne, dass man sich an Regeln hält. Das ist sonst nur Chaos und dem
24 entsprechend gibt es dann die entsprechenden Maßnahmen, die ich ergreifen muss
25 je nachdem wie es funktioniert äh, dass es halt dementsprechendes Handeln gibt
26 von mir. Wenn sich einer permanent nicht dranhält, an Dinge, die vorgegeben sind.

27 X. Mhm.

a

28 Y: (7 Sek.) Einfach fortlaufend erzählen?

29 X: Ja was so kommt.

30 Y: Ich mach es auch oft so, dass ich ihnen ein bisserl einen Freiraum gebe für ihre
 31 Kreativität, dass sie ihre Regeln einbringen können, bzw. dass ich auch oft sage, was
 32 könnte man an diesem Spiel verändern, dass es noch Actionreicher wird, oder pf
 33 einfach wer hat gute Ideen, wie man das Spiel noch verändern könnte oder gestalten
 34 könnte, wobei das in der ersten Klasse noch eher schwierig ist, das betrifft dann eher
 35 die ab der 3.Klasse, da funktioniert es dann schon besser, dass die Schüler schon
 36 konkrete Vorstellungen haben, wie können wir das Spiel weiterentwickeln oder
 37 abändern. Sozusagen.

38 X: mhm.

39 Y:Ja. Dass man sich auch gegenseitig auf einander verlassen kann auch sehr
 40 entscheidend. Wie schon gesagt Fair Play, das kann ich nur immer wieder betonen.
 41 Und ja vor allem Spiele , wo nicht immer nur, wenn ich jetzt von Ballspielen ausgehe,
 42 die besten Werfer und Fänger involviert sind, sondern dass auch Schwächere die
 43 Chance haben, freudvoll, das ist ganz wichtig für das Lernen, mitspielen zu können,
 44 dass die auch Erfolgserlebnisse sammeln können bei den Spielen bzw. bei den
 45 Kooperationsspielen, wo die bessern auch darauf achten müssen, dass die
 46 Schwächeren natürlich auch gut eingebunden sind.

47 Ende Segment 2

48 X: mh,mh,mh

49 Y: Ja dann gibt's auch oft einfachere Aufwärmspiel, das fällt mir jetzt das
 50 Kartensuchlaufspiel ein , 1.Klasse, wo es vier Gruppen gibt und man von einer
 51 Hallenseite zur anderen läuft, immer eine Karte aufdeckt und wenn es die eigene
 52 Karte ist Karo oder Treff oder je nachdem, darf man zurücklaufen und dann gibt's
 53 nach dem Spiel eine Diskussion: „Seid ihr quasi blind gelaufen oder hin und her
 54 ohne Plan, oder habt ihr euch in der Gruppe besprochen?“ Also da wird zuvor nix
 55 verraten, was ma machen könnte. Aufgabe war nur, „Sammle möglichst schnell die
 56 Karten deiner Gruppe“ und das ist immer wieder sehr erstaunlich, dass die Schüler
 57 auf verschiedene Arten draufkommen bei so einem einfachen Spiel. Manche legen
 58 die Karten, die ihnen nicht gehören direkt zur Wand, um zu markieren, das ist nicht
 59 unsere, andere reden sich gar nicht ab, die laufen einfach nur auf gut Glück, die

b

60 anderen sind dann schon so gewieft, sag ma mal und schau, wer deckt zuerst auf
61 und kann ich sehen, ob das vielleicht meine Karte ist, bzw.. wenn der andere die
62 Karte nicht mitnimmt ist die Chance schon größer, dass es meine sein könnte. Das
63 ist immer schön zu beobachten und wenn man es dann bespricht mit ihnen, dann
64 kommt eigentlich viel Input nur von ihnen und oft haben sie auch ein AHA Erlebnis.
65 Aja, das hätten wir auch so machen können, oder so, oder ja besprechen können mit
66 den Kameraden, einer schaut eher links, einer eher mittig die Karten, einer eher
67 rechts. Also es gibt da viele Varianten, die man eigentlich schon taktisch oder in der
68 Gruppe lösen kann, ja, außer, dass man immer nur hin und herläuft um eine Karte
69 aufzuheben, und sie kriegen dann auch ziemlich schnell mit, wenn sie nur hin und
70 herlaufen und die Karte aufdecken, dass sie immer wieder die gleiche Karte
71 aufdecken und was ändern könnten und das ist, denke ich, wichtig, dass man ihnen
72 nicht alles generell bei Spielen alles gleich vorgibt, sondern ihnen quasi die Chance
73 gibt, dass sie selbst auf gewisse Dinge draufkommen.

74 Ende Segment 3

75 X: Mh

76 Y: Sonst (5 Sek.) ja grundsätzlich gehören Spiel fast zu jeder Einheit von mir. Eine
77 Doppeleinheit ohne ein Spiel ist, blöd gesagt, keine gute Einheit für mich. Spiele sind
78 eigentlich, sie fördern eigentlich alles und geben eigentlich auch für die spätere Zeit,
79 die Arbeitswelt, alles mit. Man braucht Vertrauen, Verlässlichkeit, Teamfähigkeit, um
80 da nur einige Sachen zu nennen, einfach das Miteinander ist extrem wichtig. (8.Sek)

81 Ende Segment 4

82 Was fällt mit noch ein zu Spiel. Ja, das Konfliktpotenzial natürlich, gerade bei
83 Ballspielen, war es übertreten oder nicht, wer hat jetzt den Ball oft, Gerangel
84 handhabe ich oft so, dass es bei Verstößen, also grundsätzlich ahnde ich, aber
85 grundsätzlich wäre es mit lieber, wenn die Schüler es auch schon in jungen Jahren
86 selbständig schaffen soweit zu sein, dass sie sagen, „Na es war mein Fehler, dir
87 gehört der Ball oder bei einer wirklich schwammigen Sache, immer funktioniert das
88 nicht gleich, mache ich oftmals Schere Stein Papier, dann entscheidet halt das
89 Glück, wem der Ball gehört. Das ist auch etwas, was ich ihnen so mitgebe, oder es
90 war so eindeutig dann entscheidet natürlich schon ich als Schieri in zwingenden Fällen.
91 Ich finde es toll, wenn ich sehe, dass sie sich ihr Spiel selber ausmachen ohne

c

92 unbedingt einen Schieri zu brauchen. Das ist auch ein Ziel von mir, dass sie wirklich
93 frühzeitig lernen selbst miteinander zu spielen, ohne unbedingt einen Schieri zu
94 brauchen und aus meiner Beobachtung funktioniert das vielleicht nicht in der
95 1.Klasse aber nach 3-4 Jahren beherzigen sie das im Normalfall. Es gibt immer den
96 ein oder anderen Ausreißer dann kommt es halt zum Konflikt das ist glaub ich ganz
97 normal, aber sonst schaffen sie das im Großen und Ganzen nach einer gewissen
98 Zeit. Ist aber Typabhängig wie lange der Prozess dauert. Das Ich- Bezogene. Von
99 den Charakteren her ist es gerade in der 1.Klasse immer spannend, da fordern die
100 Dominanteren immer den Ball, was ja auch normal ist und so sein sollte, aber ihnen
101 beizubringen dass es auch Teamkollegen gibt, die auch gerne mal den Ball hätten ,
102 ist, glaub ich, auch eine von den spannendsten Herausforderungen dieses Jobs,
103 dass man ihnen schon von klein auf beibringt, dass man vielleicht jetzt noch in
104 jungen Jahren , aber auf Dauer, je älter man wird und je besser die Leute sind, das
105 es da allein nicht mehr geht, sondern dass man da nur mehr im Team gewinnen
106 kann. Der beste Spieler, wird in einer Mannschaft, in der jeder nur auf sich schaut
107 keine Chance haben gegen ein gutes Teamgefüge.

108 X: Mhm.

109 Y: Da sind wir wieder bei dem Teamgedanken und dem Miteinander. (8)

110 Ende Segment 5

111 Spiel (sagt er leise vor sich hin). Sie dürfen sich bei mir ab und zu auch Spiel selbst
112 aussuchen, wobei es dann meistens so ist, dass sie ein oder zwei Lieblingsspiele
113 haben und die wollen sie dann auch immer spielen. Es ist also wenig Abwechslung
114 im Normalfall, aber da hab ich meistens auch kein Problem damit, weil wenn sie da
115 voll dabei sind, dann ist es mit recht gerade in der heutigen Handyzeit, wenn sie
116 Freude am Spiel haben umso mehr Freude und Lust sie am Spiel haben umso mehr
117 bewegen sie sich, das ist der Gesundheitsgedanke (als studierter
118 Gesundheitssportler) mir besonders wichtig, dass viel Bewegung, wenig Stehzeiten
119 und nach Möglichkeit alle mitspielen und aktiv dabei sind und nicht nur passiv an der
120 Seite stehen und das Spielgeschehen beobachten. (8 Sek.). Was fällt mir noch ein?
121 Hmm (8 Sek)

122 Ende Segment 6

d

123 Ja erstaunlich ist, was ich im Verlauf meiner Dienstzeit beobachtet habe, dass
 124 manchmal Schüler ,die zum Beginn nur egoistisch und ich bezogen handelten, das
 125 das die sind, die nach ein paar Jahren das Teamgefüge zusammenhalten ,das gibt
 126 es aber auch umgekehrt, das Ruhige, die besser geworden sind, nur mehr für sich
 127 Erfolgserlebnisse haben wollen und keine guten Teamplayer mehr sind. Das freut
 128 einen Lehrer schon, wenn Problemfälle, was das Teamverhalten betrifft, dann
 129 wirklich die Leithammeln für die Gruppe sind.

130 X: mhm.

131 Y: von den Spielen generell habe ich einen großen Schwerpunkt auf den Ballspielen.
 132 Ich bin selber ein Ballsportler und weiß, dass das viel Spaß macht. von daher
 133 kommen auch viele Bälle zum Einsatz von Tennisball, alle Varianten Dodgeball,
 134 Größen bis zum Pezziball, damit die Schüler Materialerfahrungen sammeln können.
 135 und sich auf den anderen Ball einstellen müssen. Oft fragen sie, warum wir mit
 136 diesem Ball spielen, der ist ja gar nicht für dieses Spiel quasi vorhersehen. Je jünger
 137 umso schwieriger die Akzeptanz der Varianz bei bestimmten Spielen. (Denkt wieder
 138 nach). Spannend was die erste Klasse betrifft beim Körperlichen her, wie man z.B.
 139 Übergewichtige ins Fangspiel integrieren kann, dass er auch ein Erfolgserlebnis hat
 140 und nicht nur Frustration beim Spiel entsteht ist schwierig. Die Gruppe ist da sehr
 141 gefragt. Fordert viele Besprechungen. Warum sind Spielräume verkleinert?
 142 Kameraden haben ihn gut unterstützt und ihn akzeptiert nach einiger Zeit. Am Beginn
 143 waren sie gerade bei Teambewerben unglücklich, wenn er in der Mannschaft war.
 144 Heikel das in den Griff zu kriegen. Solche Fälle gibt es auch. (Denkt wieder nach) Zu
 145 Spielen gehören auch klassenübergreifende Bewerbe. Im Fußball. Manche Schüler
 146 wollen beim Spielen gerne unter sich bleiben und sich nicht mit anderen messen. Ich
 147 finde es gut und wichtig gegen andere zu spielen, um zu sehen wie gut sind die
 148 andern im Vergleich zu uns. Grade für die Guten ist das wichtig, das sie sehen es
 149 gibt auch noch andere Gute. Ein Highlight war das Fairplay Völkerballturnier, da sind
 150 wir sogar zweiter geworden und haben die Fairplay Wertung gewonnen. Von zehn
 151 Teams zweiter. War ein tolles Gemeinschaftsgefüge in der 2.Klasse.
 152 Huckepackvölkerball. Zu koordinieren war, wer trägt wen, das alles möglichst schnell.
 153 Da war Zusammenarbeit gefragt und Timing. Wettbewerbe heitern auf und
 154 motivieren zum Training und zum Üben. Grundsätzlich fällt auf, dass sie beim
 155 Spielen sehr viel dazulernen. Erst vorzeigen, dann tun lassen, denn spielen führt
 156 dazu, dass sie schneller die Bewegung umsetzen z.b, beim Werfen. Erst wird geübt

e

157 und dann gespielt, Dodgeball, Inselball, Völkerball alle Varianten, Brennball. Man
158 muss natürlich Schüler darauf hinweisen, dass die Bewegung noch nicht ganz passt,
159 aber durch das Beobachten von im Spiel guten Werfern, versuchen sie das auch
160 umzusetzen, um auch diesen Erfolg zu haben. Königsaufgabe: Starke Spieler
161 unterstützen, mit Tipps, Schwächere. Das wäre, das ist eine Sache, die mir sehr
162 wichtig ist, dass sie auf die Schwächeren schauen, denn es ist etwas anderes, wenn
163 es der Lehrer oder ein Kollege oder sogar Freund sagt. Das sag ich ihnen auch
164 gleich in der ersten Klasse, das mir das wichtig ist, dass man seine Stärken mit
165 schwächeren durch Hilfestellungen teilt. Teamverhalten ist mir wichtig! Wer bringt
166 was in die Gruppe ein?

167 **Ende Segment 7**

168 X: Du hast gesagt im Spiel passieren Übertritte, und dann gibt es Maßnahmen? Wie
169 schauen deine Maßnahmen aus?

170 Y: Naja. Bei mir gibt es eine rote und eine gelbe Karte. 2 gelbe Karten oder je nach
171 Spiel variere ich das, dann gibt es auch 3 gelbe Karten und dann eine rote Karte.
172 Das heißt dann Auszeit von 2 bis 5 min. draußen, Wenn es gar nicht geht muss
173 Schüler, die Regeln oder was mir wichtig ist im Sport aufschreiben auf ein Blatt
174 Papier. Da ist zwar kurz Unmut aber es geht nicht anders.

175 X. Bei was für Spielen setzt du diese Maßnahmen ein?

176 Y: Eigentlich bei allen Spielen im Grunde. Ich komme aus dem Fußball und da ist es
177 so. Da funktioniert das eigentlich ganz gut. Wer sich nicht dranhält ist kurz nicht
178 dabei. Im Normalfall ist es so, dass jeder spielen will. Im Normalfall ist es so, dass es
179 nach 2-3-mal, die man draußen sitzt, dass man sich dranhält. Es gibt natürlich immer
180 wieder ein paar hartnäckige Fälle, bei denen dauert es dann länger, bei denen muss
181 man dann das ein oder andere Gespräch führen, das bleibt auch nicht aus, aber im
182 Großteil wird das so akzeptiert.

183 X: Du hast gesagt, es gibt in deinem Unterricht auch Freiraum für die Kreativität der
184 Schüler und du fragst sie auch, was man verändern könnte am Spiel.

185 Y: mhm.

186 X: Und du hast gemeint in der 1 Klasse sei das schwierig. Was genau ist schwierig.

187 Y: sie haben eine Vorstellung von einem Spiel und das sollt dann auch immer so
 188 sein. Diese Erfahrung habe ich gemacht, dass sie da gar nichts verändern wollen.
 189 „So kennen und könne wir das und so wollen wir es spielen.“ Das sie sich wenig
 190 Gedanken machen wollen, wo Veränderungen eigentlich gar nicht gewünscht sind.
 191 Sie wollen das so beibehalten, weil es eh gut funktioniert.

192 X: Ab welcher Klasse fangen sie an mit dem Konstrukt zu spielen? Wo siehst du
 193 das?

194 Y: Ab und zu kommt es schon ab der 3. Und 4. „Herr Professor, wir könnten das
 195 doch auch mal so und so spielen oder so und so machen. Das kommt von ihnen
 196 zwischen durch. Und wenn es ein guter Vorschlag ist, dann kurz stopp, dann ändern
 197 wir diese Regel oder bauen das ein. Wir probieren das jetzt einfach.

198 X: Wo siehst du besonderer Herausforderungen mit der 1.Klasse in Spielprozessen
 199 oder der Spielinszenierung?

200 Y: Mh. Herausforderung ist, dass es ein Teamspiel wird. Weil in der 1 Klasse kennen
 201 sie sich noch nicht, wie wer reagiert. Es ist ein ziemliches Abtasten, seinen
 202 Standpunkt zu behaupten und als Sieger hervorzugehen. Meine Aufgabe ist es, dass
 203 keiner auf der Strecke bleibt und das ausgemacht wird und es nicht ausartet, was
 204 durchaus vorkommen kann. Grad in einer 1.Klasse. Am Anfang noch schüchtern
 205 aber nach 2 Monaten. Oftmals kommt es auch zur Gruppenbildung. Dann geht es
 206 eine Gruppe gegen die andern. Dann sag ich: „Schauts ihr seht euch jetzt 8
 207 mindestens 4 Jahre. Das muss man auch bei der Gruppengestaltung
 208 berücksichtigen, wenn es gut funktioniert muss man wenig einschreiten, ansonsten
 209 ist es auch so, dass ich oft die Gruppen einteile, die Gruppenwahl wird je nach
 210 Harmonie von mir gestaltet, oder wir zählen durch, oder wenn es ganz gut
 211 funktioniert, aber das ist erst ab der Oberstufe, dass sie den Auftrag bekommen 2
 212 gleich starke Mannschaften zu bilden. Die Burschen wollen immer gewinnen. Ich
 213 finde es auch extrem wichtig, dass der Wille da ist, aber es muss auch geschärft
 214 werden, dass es im Mannschaftsspiel auch andere gibt, die gerne mal den Ball
 215 haben wollen. Auf das muss man auch immer wieder hinweise, dass die auf Dauer
 216 auch nur besser werden können, wenn sie den Ball kriegen und ihnen auch Fehler
 217 zugesteht. Dass ist auch wichtig, dass man den anderen Fehlern zugesteht und das
 218 man einfach Fehler macht. Manchmal ist da sehr viel Aggression, wenn ein Fehler
 219 gemacht wird. Beim Fußball

g

220 X: Gibt es eine Veränderung im Ablauf von Spielen innerhalb des Schuljahres?

221 Y: Das Spiel funktioniert einfach besser. Aber immer wieder Konflikte und
222 Besprechungen. Weil etwas unfair war.

223 X: Was funktioniert da besser?

224 Y: Das halten an Regeln generell. Weil man ihnen mitgibt, dass es nur so geht. Das
225 Spiele nur dann funktionieren, wenn man sich an Regeln hält, das es auch
226 spaßbefreit ist, wenn man sich an Regeln nicht hält. Denn so will man nicht
227 gewinnen, zumindest ich nicht und das versuch ich ihnen dann auch zu vermitteln,
228 dass es nur ein wirklicher Sieg ist, wenn man sich den ehrlich verdient und nicht
229 durch Handlungen, die nicht korrekt sind.

230 X: Bin bei meiner letzten Frage: Was ist eine typische Konfliktsituation und wie
231 begegnest du ihr?

232 Y: Bin ich abgeschossen worden oder nicht. Obwohl das ziemlich einfach ist. Im
233 Grunde glaub ich, die Kinder wissen das sie abgeschossen sind. Oft reicht dann ein
234 Blickkontakt von mir, manchmal machen wir Schere-Stein-Papier, wenn ich es
235 gesehen habe, dass er getroffen wurde und er geht nicht raus, dann mache ich eine
236 Unterbrechung und ein Gespräch, warum der jetzt nicht so fair ist, das er selbständig
237 hinausgeht.

238 X: Was kommt da?

239 Y: Ich wurde nicht getroffen oder nein ich habe es nicht gespürt. Oberstes Ziel aller
240 Spiel muss sein, dass alle freudvoll dabei sind, die Schule ist irgendwann vorbei,
241 man wird nur Dinge tun die man positiv assoziiert, wenn sie nach der Schule noch
242 gerne in der Gemeinschaft ballspielen, dann finde ich das sehr positiv, denn alles
243 was man teilt hat einen sozialen Mehrwert. Das ist mein Wunsch und ich freu mich,
244 dass sie auch nach der Schule noch gerne gemeinsam Fußballspielen. Wichtig ist
245 miteinander!

246 Ende Nachfrage-Segment

Anhang II: Auswertungsschritte 1 bis 3 nach Schütze für Interview 3

Auswertung von Interview 3

Schritt 1: Formale Textanalyse

Nichtnarratives im Interview ist grau hinterlegt. Im Interview 3 werden 7 Erzähl-Segmente und 1 Nachfrage-Segment.

Schritt 2: Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Wird in Form einer Sequenzanalyse durchgeführt.

<i>Segment Nr</i>	<i>Thema</i>	<i>Interpretierte Lesart</i>	<i>Mögliche Folgesequenzen</i>	<i>Eventuelle Veränderung des gegenwärtig analysierten Sequenzinhalts (Vergleich zur Zelle links oberhalb)</i>	<i>Schlussfolgerung aus Eintritt der Folgesequenz</i>
1	Kristallisierung von Rudelführer*innen in 1. Klasse	In der Folge zeigen sich die dominierenden Charaktere samt Konflikten.	• Vertiefung eines Rudelführer*innen-Charakters • Vertiefung relevanter Konflikte	-	-
2	Faires Sozialverhalten	Das Halten an Regeln gilt als Fundament für Fair Play.	• Ausgestaltung von Fair Play • Maßnahmen, um Fair Play zu erhalten • Einbeziehung der Rudelführer*innen	Neuer Aspekt eröffnet: Umgreifende und vorbeugende Lösung von Konflikten durch Einüben von Fair Play.	Das Hauptthema wird vielgestaltig erzählt.
3	Input durch Schüler*innen	Nicht alles vorgeben, sondern Möglichkeiten eröffnen, als Schüler*in selbst draufzukommen.	• Weitere noch nicht genannte Aspekte des Hauptthemas • Bewegungsspiele werden erzählt.	Ein weiterer neuer Aspekt wird eröffnet: Chancen fürs Selbstdraufkommen zu geben.	Möglichkeiten werden eingeräumt, dass Schüler*innen Entwicklungsprozesse durchmachen. Das Hauptthema wird weiterhin vielgestaltiger.
4	Das Miteinander-Lernen wird als Hauptaspekt betont	Eigenschaften wie Vertrauen, Verlässlichkeit und Teamfähigkeit sind relevant auch fürs spätere Arbeitsleben.	• Vertiefung des Hauptaspektes Team und Gemeinschaft.	Ein weiterer Aspekt wird erwartungsgemäß vertieft.	Die Erwartung der Nennung weiterer Aspekte trifft nicht nur ein, sondern wird in Form eines Hauptaspektes übertroffen.

5	Das den Bewegungsspielen innewohnende Konfliktpotenzial	Lernaufgabe: Miteinander zu spielen ohne Schiedsrichter ist wichtig, hängt aber in der Lerngeschwindigkeit von individuellen Persönlichkeiten ab.	• Vertiefung der Funktionen der Lehrperson • Neuer Themenaspekt	Die Erwartung der Vertiefung des Hauptaspekts tritt ein.	Das betont nochmals die Wichtigkeit des genannten Hauptaspekts des Miteinander-Lernens auf Basis weiterer Entwicklungsprozesse.
6	Auswählen von Spielen, um Lust und Freude zu erfahren	Lust und Freude am Spiel führt zu Bewegung und diese fördert Gesundheit.	• Rückkehr zum Allgemeinen des Hauptthemas innerhalb einer Zusammenfassung bisheriger Aspekte	Die Lehrperson steht nicht im Mittelpunkt.	Gesundheit wird als langfristig wirkender zweiter Hauptaspekt von Bewegungsspielen betrachtet.
7	Entwicklung der Schüler*innen	Aus egoistischen Schüler*innen können im Laufe der Jahre Teamplayer werden. Umgekehrte Entwicklung ist auch möglich.	• Ende des narrativen Teils der Erzählung und Beginn der Nachfragen.	Die Rückkehr zum erzählten Hauptaspekts der gegenseitigen Unterstützung trifft in Form zahlreicher Beispiele ein.	Einbezug aller Schüler*innen und Übergreifende Zusammenarbeit ist für diese Lehrperson das entscheidende pädagogische Ziel von Bewegungsspielen.
8	Nachfrage-Segment	Nachfrage-Segment	-	Erwartetes Szenario tritt ein	Nachfrage-Segment

Kommentar: Die narrativen Segmente greifen schlüssig ineinander. Beginnend von dominierenden Schüler*innen-Charaktere in der ersten Klasse wird in weiterer Folge Wert gelegt auf Einbezug aller - auch der schwächeren – Schüler*innen. Der Hauptaspekt von Bewegungsspielen in Form pädagogischer Ziele sind faires Sozialverhalten und ein Miteinander-Lernen. Das wiederum kann über Entwicklungsprozesse zum Aufbau von Vertrauen, Verlässlichkeit und Teamfähigkeit führen. Gesundheit wird als langfristig wirkender Hauptaspekt von Bewegungsspielen bestimmt.

Auswertungsschritt 3: Analytische Abstraktion

IP	ZNR	Expandierendes Paraphrasieren	Generalisierung	Vorerst zutreff. Kategorie	A-Posteriori-Kategorie
3	4	In Bewegungsspielen lernen sich die Schüler*innen kennen	Bewegungsspiele sind anfangs zum Kennenlernen da	K1	K1 Funktionen von Bewegungsspielen: - Gegenseitiges Kennenlernen - Aufwärmen - Kreativ sein können und Regel anpassen - Gemeinschaft erlernen - Freude machen K2 Schüler*innen-Wünsche: - Spezifisches Spiel gewünscht K3 Regel-Umsetzung durch Schüler*innen: - Fair Play als Fundament - Regeln werden getestet und angepasst - Große Spiele: Lehrer*in muss mehr regeln K4 Partizipation: - Kreativ Regeln zu erstellen benötigt Jahre und Reife - HüterInnen der Regeln entstehen mit der Zeit - Abstimmen lassen - Verstöße werden selbständig gelöst K5 Identität im Sozialen bewahren: - Lehrer*infunktion: Schwächeren Erfolgserlebnisse ermöglichen - Typischen Konflikt sozial verträglich lösen - Typabhängiges Lernen von Konflikten - Auch negative soziale Entwicklung möglich K6 Know-how-Import von Kollegen-LehrerInnen: - Fruchtbare Tipps K7 Zeit für innere Reife gewähren: - Fürs Miteinander-Können - Klassenübergreifende Wettbewerbe motivieren K8 Bewegung bringt leibliche Gesundheit:
	7	Die Schüler*innen wissen in der 1. Klasse schnell, wer motorisch ganz geschickt ist und wer nicht	Schüler*innen machen sich ein Bild voneinander	K1	
	15	Alpha-Schüler*innen und Zurückhaltende schälen sich heraus	Schüler*innen machen sich ein Bild voneinander	K1	
	17	Dieses Konfliktpotenzial der Unterschiede gilt es aufzuarbeiten	Konfliktpotenzial ist zu verringern	K5	
	21	Fair Play ist die wichtigste Eigenschaft im Sozialverhalten	Fair Play als elementares Sozialverhalten	K3	
	34	Kreativität bei Regelerstellung funktioniert in 1. Klasse nicht gut, in 3. schon besser	Kreativ Regeln erstellen zu können braucht Jahre	K4	
	42	Lehrer*in: Schwächere sollen auch Erfolgserlebnisse sammeln können	Funktion der Lehrer*in: Schwächeren Freude und Erfolgserlebnisse ermöglichen	K5	
	64, 72	Schüler*innen Zeit geben, selber zu lernen und zu reifen.	Schüler*innen Chancen geben, selber zu reifen	K7	
	79	Für die Arbeitswelt braucht man ein Miteinander-Können auf Basis von Vertrauen, Verlässlichkeit, Teamfähigkeit	Für die Arbeitswelt braucht man ein Miteinander-Können	K7	
	85	Ziel: Verstöße werden selbständig ohne Schiedsrichter*n gelöst	Ziel: Verstöße werden selbständig gelöst	K4	
	98	Das Selbständiglösen-Lernen dauert typabhängig oft länger	Das Selbständiglösen-Lernen dauert typabhängig oft länger	K4, K5	
	115	In der heutigen Handy-Zeit ist Lust und Freude an Bewegung eminent wichtig	Freude an Bewegung zählt enorm	K8	
	117	Bewegung erhält potenziell die Gesundheit	Bewegung führt zu Gesundheit	K8	
	125	Entgegengesetzte Entwicklungen des Sozialverhaltens möglich	Positive und negative Entwicklungen des Sozialverhaltens sind möglich	K5	
	153	Klassenübergreifende Wettbewerbe heitern auf und motivieren zum Training	Klassenübergreifende Wettbewerbe heitern auf und motivieren zum Training	K7	

Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“

Wien, am 30.06.2020

Unterschrift