

Empirische Annäherungen an die frühkindliche Bewegungswelt unter dem Aspekt „Gender“

1. Zur Einführung

Die frühkindliche Bewegungswelt scheint heutzutage kaum mehr viele Fragen aufzuwerfen. Betrachtet man den einschlägigen sportpädagogischen und öffentlichen Diskurs, dann scheint es so, als gäbe man sich mit dem konsensualen Wissen über die Bedeutung frühkindlicher Bewegung weitgehend zufrieden: Kinder brauchen Bewegung, um Erfahrungen über sich und ihre Umwelt zu machen, über Bewegung treten Kleinkinder in Beziehung zueinander; Bewegung prägt nachhaltig die ganzheitliche Entwicklung der Kinder (Zimmer, 2004). Die Formel „Kinderwelt ist Bewegungswelt“ (Schmidt, 1998) gilt in diesem Diskurs als eine kaum weiter auslegbedürftige Kernaussage. Die kindliche Bewegungswelt, – sie scheint uns allzu vertraut.

Doch was wissen wir – über die strukturierenden Funktionen, zugeschriebenen Entwicklungspotenziale etc. hinaus (und abgesehen von einschlägigen Defizit orientierten und zivilisationskritischen Aussagen über Einschränkungen von Bewegungsmöglichkeiten in unserer Zeit) – eigentlich Näheres über die ‚frühkindliche Bewegungswelt‘? Wie ist sie gesellschaftlich vorstrukturiert? Wie wird sie von dem erzieherischen Umfeld reglementiert? Was inszenieren, projizieren und kommunizieren Kinder über ihre Bewegungshandlungen? Welche Praktiken werden von welchen Kindern wie und wo etabliert? – Begibt man sich auf diese konkrete Alltagsebene der frühkindlichen Lebens- und Bewegungswelt, dann erscheint sie uns fremder, als es uns die vertrauten Leitsätze zunächst suggerieren. Beschreibungen über die Innensicht der in ihr involvierten Individuen, Rekonstruktionen des latenten Sinns von konkreten Bewegungsaktivitäten, Analysen von Strukturen in diesem sozialen Kontext u.Ä. fehlen weitgehend. Noch immer sind deskriptive bzw. rekonstruktiv motivierte Aussagen über die kindliche Bewegungswelt – im Vergleich zu den normativ motivierten oder auf Entwicklungsaussagen hin ausgelegten Studien in dieser Altersstufe – vergleichsweise selten zu finden.

In diesem Sinne sind auch Aussagen über geschlechtsspezifische Bewegungszugänge, über geschlechtsspezifische Sozialisations- und Erziehungsprozesse oder geschlechtsbezogenes Wissen von Körper und Bewegung in dieser Altersgruppe rar. Dass sich Kindergartenkinder in einer Welt bewegen, die zweigeschlechtlich vorstrukturiert ist, die Vorstellungen über ‚typisch männlich‘ und ‚typisch weiblich‘ sein entwickelt hat und die für Jungen und Mädchen potenziell unterschiedliche Identifikations- und Inszenierungsmöglichkeiten vorhält, bleibt in der Regel unthematisiert (Ausnahme: Gieß-Stüber, 1999).

2. Die Studie „Jungen und Mädchen in Bewegung. Annäherungen an die geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation in der frühen Kindheit“

Mit der (seit 2009 vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten) Studie „Geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation in der frühen Kindheit“ wird angestrebt, das bislang kaum erschlossene Themenfeld ‚Frühkindliche Bewegungswelt unter dem Aspekt Gender‘ empirisch anzureichern. Ziel des Forschungsprojektes ist es zum Einen, unter der Perspektive ‚Körper und Bewegung‘ empirischen Aufschluss über das geschlechtsspezifische Wissen, Denken und Verhalten von Kindern im Kindergartenalter zu erhalten. Konkret geht es hierbei um die Rekonstruktion der geschlechtsbezogenen Vorstellungen von Jungen und Mädchen in Bezug auf Körper und Bewegung und um die Identifikation und Interpretation von Bewegungssituationen, in denen ein geschlechtsspezifisches symbolisches Repertoire eine besondere Rolle spielt. Zum Anderen ist es Ziel zu explorieren, welche geschlechtsbezogenen Vorstellungen Erzieher/innen und Eltern hinsichtlich der Körper- und Bewegungssozialisation der Kinder haben und inwiefern sie selbst (bewusst oder unbewusst) die Jungen und Mädchen im Bereich *Körper* und *Bewegung* geschlechtsspezifisch erziehen und sozialisieren. Die Untersuchung ist qualitativ angelegt und orientiert sich an dem konzeptionellen Rahmen der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1993; Breuer, 2009). Insofern sie an verschiedenen Gegenstandsbereichen ansetzt (kindliche [kognitive] Präsentationen, beobachtbare Bewegungs- und Verhaltensmuster der Kinder, Alltagsbewusstsein der Eltern und Erzieherinnen) ist das Untersuchungsdesign entsprechend multimethodal ausgerichtet. Die einzelnen Untersuchungsbereiche sind zunächst als jeweils eigenständige Studien konzipiert und werden am Ende der Untersuchung in ihrer Ergebnisstruktur aufeinander bezogen.

2.1 Zur Erhebung der geschlechtsspezifischen Vorstellungen vier- bis sechsjähriger Mädchen und Jungen in Hinblick auf Körper und Bewegung

Gegenstandstheoretisch rekuriert diese Teiluntersuchung auf das Konzept ‚Kind als sozialer Akteur‘. Die Akteurs-Perspektive verweist darauf, dass der Aspekt der ‚Finalisierung‘ von Entwicklung hier obsolet ist. Das Konzept basiert – auch unter geschlechtsspezifischer Perspektive – auf einem konstruktivistischen Denkansatz. Die Entwicklung der Persönlichkeit wird als ein kontinuierlicher, produktiver Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess mit der Umwelt gesehen, der nicht auf Kindheit allein beschränkt ist (vgl. u.a. Hurrelmann, Mürrmann & Wissinger, 1986; Kelle & Breidenstein, 1996; Leu & Krappmann, 1999; Lippitz, 1999): Kinder werden als im Hier und Jetzt lebende Individuen gesehen, die Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit haben, diese deuten und verarbeiten.

Als Konsequenz der Verarbeitung sozialer Realität gilt der so genannte ‚Wissens- und Erfahrungsbestand‘. Dieser schließt das Wissen um ‚Geschlechtsspezifiken‘ selbstverständlich mit ein. Das heißt, das Wissen des Kindes darüber, was im Kon-

text von Bewegung und Körper bei dem jeweiligen Geschlecht als ‚normal‘ oder ‚abweichend‘ gesehen wird etc. und sich in Form von impliziten oder expliziten Definitionen, Erwartungen, Hypothesen, (Alltags-)Theorien etc. niederschlägt, wird als Konsequenz ihrer Verarbeitung sozialer Realität gewertet und kann handlungsorientierende Funktion übernehmen. Damit ist gleichsam unsere konstruktivistische Grundannahme im Rahmen der geschlechtsspezifischen Sozialisation angedeutet: Im Anschluss an die Arbeiten von Berger und Luckmann (1993) gehen wir davon aus, dass das, was Kinder mit männlich sein oder weiblich sein verbinden, sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und durch die Übernahme von sozial vorgegebenem entwickelt. Die Verkörperung und Symbolisierung von Weiblichkeit und Männlichkeit ist in diesem Sinne sozial bedingt (Bilden 1991, S. 281ff.).

Um in Erfahrung zu bringen, welche geschlechtsbezogenen Vorstellungen die Kinder in Hinblick auf Körper und Bewegung entwickelt haben, kommen von uns entwickelte Impuls-Interviews zum Tragen. Im Kontext dieses methodischen Verfahrens konfrontieren wir die Kinder in einer 1:1-Gesprächssituation zum Einen mit Fotos, auf denen Kinder, deren Geschlecht nicht eindeutig zu identifizieren ist, in ausgewählten Bewegungsaktivitäten zu sehen sind (Kämpfen, Wettrennen, Fußball spielen). Anlässlich der Fotos wollen wir die Kinder zu geschlechtsbezogenen Zuschreibungen im Kontext von Körper und Bewegung motivieren und mit den Kindern über ihre eigenen Bewegungsvorlieben und vor allem über die Rahmung ihrer Bewegungsaktivitäten (mit wem, wo, Sinnperspektiven etc.) ins Gespräch kommen. Zum Anderen bieten wir den Jungen und Mädchen geschlechtsneutrale Playmobilfiguren an und motivieren sie, mit diesen in einer ‚Bewegungslandschaft‘ (zur Auswahl stehen Außenspielgelände, Sporthalle, Spielplatz) zu spielen.



In der Regel führen die Kinder eigeninitiativ im Kontext der Spielsituationen das Geschlecht der Figuren ein (vielfach über die Deklaration als Symbolfigur, wie Spiderman etc.) und rekurrieren auch im Verlauf der Spielaktivitäten vielfach auf das Geschlecht als eine für sie offensichtlich relevante Kategorie. Sofern ein Kind keine direkten Hinweise auf das Geschlecht der Figur während des Spiels gibt, fragen wir es im Spielverlauf, ob die Figur eigentlich männlich oder weiblich ist (oder erfragen

dieses, durch die Aufforderung, der Figur einen Namen zu geben) und versuchen so, das Kind zu Gesprächssequenzen über Bewegungsaktivitäten von Jungen und Mädchen und zu körpernahen Zuschreibungen (körperliche Fähigkeiten, soziale Rahmung von Bewegungsaktivitäten etc.) anzuregen.

Dass wir mit diesem Vorgehen eine Geschlechterdualität kognitiv evozieren bzw. aktualisieren, ist uns bewusst. Wir halten dieses jedoch für sinnvoll, da wir zum Einen die Erfahrung gemacht haben, dass einige Kinder das für sie ‚typisch männliche‘ oder ‚typisch weibliche‘ unthematisiert lassen, weil sie das Wissen über dieses bei dem Gegenüber als Quasi-Selbstverständliches voraussetzen. (Es kann also unerwähnt bleiben, nicht weil es irrelevant, sondern weil es relevant bzw. ‚normal‘ ist.) Zum anderen erhalten wir durch die geschlechtsbezogenen Zuschreibungen, auch wenn deren verbale Explikation provoziert wurde, Hinweise auf den als gültig interpretierten sozialen Bezugsrahmen der Kinder.¹

Die Methode und insbesondere die Auswahl der Fotos und Spielsettings haben wir in der Forschungspraxis mit den Kindern kontinuierlich weiterentwickelt. Ausschlaggebend für den Erfolg der Methode erscheint uns rückblickend – neben der Auswahl des Impuls gebenden Bild- und Spielmaterials – vor allem die kommunikative Kompetenz der Interviewer/innen. Die Fähigkeit, individuell Kinder in ein Gespräch zu involvieren und sie zum Nachdenken und zu Konstruktionen zu animieren, kann nicht vorausgesetzt werden. Die Kompetenz, während des Gesprächs zur Ausdifferenzierung der Thematik entsprechende Nachfragen einzubringen und durch das Aufgreifen einzelner kindlicher Aussagen bestimmte Gesprächssequenzen für das Interview produktiv zu machen, bildet sich erst während einer – längeren und (selbst-)reflexiv begleiteten – Forschungspraxis heraus. (So ist es unserer Erfahrung nach zum Beispiel typisch, dass ‚Anfänger/innen‘ vielfach Aussagen der Kinder in Form von geschlossenen – Ja oder Nein provozierenden bzw. Erkenntnis absichernden – Fragen aufgreifen und damit verengen [z.B. „Dein Vater geht mit Dir immer schwimmen? Und Deine Mutter nicht?“], anstatt die Gesprächssequenz thematisch fokussiert auszuweiten [z.B. „Du hast eben gesagt, dass Dein Vater mit Dir schwimmen geht. Erzähl mir doch jetzt mal, was Ihr dann zusammen im Schwimmbecken so alles macht!“]. Auch können Anfänger/innen die subjektive Relevanzsetzung der Kinder in der Gesprächssituation vielfach nicht erkennen, da sie oftmals zu stark auf ihren Leitfaden konzentriert sind. Damit verbunden sind vielfach auch Schwächen beim aktiven Zuhören.)

Die verbalen Daten werden im Anschluss transkribiert. Die Auswertung der Daten hat das Ziel – auf der Basis einer abduktiven Haltung – aus den Daten theoretische Konzepte zu generieren (Glaser & Strauss, 1993, S. 108). Der Erkenntnisweg erfolgt von der Analyse von Einzelfällen zu Verallgemeinerungen. Die Interpretation der Aussagen erfolgt unter Mitberücksichtigung von Ausführungen zur hermeneutischen Rekonstruktion, zur Sequenzanalyse und zu vergleichenden Fallanalysen

¹ Die Bild-, Spiel- und Gesprächsimpulse werden im Kindergartenalltag situationsgemäß eingesetzt und aufgezeichnet.

(u.a. Soeffner, 1989; Soeffner & Hitzler, 1994; Lüders & Meuser, 1997). Darüber hinaus werden sprechakttheoretische Ansätze und Grundlegungen miteinbezogen, die sich speziell mit der Analyse von kindlichen Sprech- und Erzählhandlungen beschäftigen (u.a. Wunderlich, 1979; Hausendorf & Quasthoff, 1996; Alldred, 1998; Hoppe-Graff, 1998). Im Anschluss erfolgt die vergleichende Analyse herausgearbeiteter Konzepte und Kategorien (Glaser & Strauss, 1993, 96ff.).

2.2 Zur Erfassung geschlechtsspezifischen Verhaltens im Kontext von Bewegungssituationen

Um zu analysieren, inwiefern die Geschlechtszugehörigkeit und ein geschlechtsspezifisches symbolisches Repertoire im Rahmen von Bewegungssituationen eine besondere Rolle spielen, kommen Beobachtungsverfahren zum Tragen. Mithilfe von teilnehmender Beobachtung (Dechmann, 1978; Legewie, 1995) werden ritualisierte Abläufe des Kindergartenalltags (z.B. morgendliche Begrüßungsrunden, Freispielphasen), vor allem aber freie und angeleitete Bewegungssituationen im Gruppen- und Bewegungsraum sowie im Außenbereich der Kindertagesstätten dokumentiert. Nach einer anfänglich offenen Beobachtung wird nach einigen Tagen auf ausgewählte – im Rahmen des aktuellen Forschungsprozesses – jeweils ‚interessante‘ Kinder (z.B. ältere Mädchen, ‚ruhige‘ Jungen) fokussiert. Darüber hinaus kommen videogestützte Beobachtungen (Bohnsack, 2009; Rosenthal und Witte, 2007) zum tragen, um eine Reproduzierbarkeit von Beobachtungsdaten und damit feinanalytische Auswertungsschritte (auch im Team) zu ermöglichen. Hier arbeiten wir mit einer ‚festen Kamera‘ im Bewegungsraum sowie einer flexiblen Handkamera, um ausgewählten Kindern folgen zu können. Die Feldaufenthalte in den jeweiligen Kindergärten dauern bis zu zwei Wochen an. Die Feldnotizen der Forscher/innen werden im jeweiligen Anschluss der Beobachtungen zu narrativ-deskriptiven Protokollen verdichtet. Dass in diese unweigerlich Interpretationen einfließen bzw. Beobachtungen ja bereits Interpretiertes darstellen, stellen wir unter Dezentralisierungsbemühungen (vgl. Breuer 2009) selbstreflexiv in Rechnung.

Die Videoaufzeichnungen werden zunächst zu thematischen Szenen aufbereitet und in Beobachtungsprotokolle überführt (Rosenthal und Witte, 2007). Hierbei wechseln wir – je nach thematischer Fokussierung – zwischen grob- und feinanalytischen Beschreibungen. Zentral bei den Interpretations- und Kodierungsprozessen sind – unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Alters der Kinder – Fragen nach der Art der Bewegungstätigkeit, die (Spiel-)Intentionen der Beteiligten, die Entwicklung der Interaktionen, das soziale Setting, die Örtlichkeit u.Ä. Durch die *reflektierende Interpretation* (Bohnsack 2006) versuchen wir schließlich, wiederkehrende Muster aus dem Gesamtmaterial auszumachen und (vorrangig) in Bezug auf das Geschlecht und das Alter der Mädchen und Jungen zu interpretieren.

Die Überführung der teilnehmenden und videogestützten Beobachtungen in narrativ-deskriptive Protokolle sowie, im nächsten Schritt, die Interpretation der Bewegungsaktivitäten im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit der Kinder stellt die größte Herausforderung im Rahmen der Untersuchung dar. Bei der Überführung

der Beobachtungsaufzeichnungen in Text-Protokolle stellt sich vor allem die Frage nach der Detailliertheit der Beschreibungen², der Perspektivität der Beschreibungen und nach der Angemessenheit bzw. dem ‚innewohnenden‘ Deutungsgehalt der gewählten Beschreibungen. Im nächsten Schritt besteht die Herausforderung, im Hinblick auf die Vielschichtigkeit der Handlungen (Art und ‚Sinnhaftigkeit‘ der Bewegungsaktivität, begleitende Gesprächssequenzen, emotionale Beteiligung, soziale Interaktion in der Bewegung, Qualität der Bewegungsausführungen, thematische Bezüge der Aktionen u.v.m.) angemessene Codes zu entwickeln und den Bezug zu den unterschiedlich zu gewichtenden ‚Merkmale‘ der Akteure (Geschlecht, Alter, übliche Bewegungsgewohnheiten etc.) herauszuarbeiten. Dem argumentativen Austausch im Forschungsteam und der gezielten Kontrastierung von Sichtweisen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu.

2.3 Die empirische Annäherung an das Problembewusstsein von Erzieherinnen und Eltern in Hinblick auf geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation

Bezogen auf das interessierende Themengebiet wird davon ausgegangen, dass Eltern und Erzieherinnen aufgrund ihrer historisch-biographischen Entwicklung den Kindern gegenüber mehr oder weniger ausgeprägte geschlechtsbezogene Erwartungen haben, die ihr Handeln im Alltag (mit-)beeinflussen (z.B. bei Interaktionsformen, Verhaltensinterpretationen, Zugeständnissen etc.). Diese mit dem jeweiligen Geschlecht variierenden Erwartungen, Interaktionsformen etc. müssen weder bewusst ablaufen, noch intendiert sein. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie sich als unauffällige Momente des Alltags erweisen und oftmals unbemerkt das Handeln im Alltag beeinflussen.

Mit Hilfe von Leitfaden-Interviews (vgl. Witzel, 1989) soll rekonstruiert werden, welche geschlechtsbezogenen Vorstellungen Erzieherinnen und Eltern hinsichtlich der Körper- und Bewegungssozialisation der Kinder haben und inwiefern sie selbst (bewusst oder unbewusst) die Jungen und Mädchen im Bereich Körper und Bewegung geschlechtsspezifisch erziehen und sozialisieren. Die forschungsstrategische Bedeutung des Interviews ist es, das Reflexivwerden von Selbstverständlichen zu evozieren.

Der Leitfaden umfasst die Dimensionen, die zur Aufklärung der Fragestellungen wichtig erscheinen (Beschreibung und Deutung der kindlichen Bewegungsaktivitäten, Bewegungsanregungen von Seiten der Erziehenden etc.). Er resultiert aus freien Vorgesprächen mit Betroffenen sowie aus eigenen Analysen des Problemereiches. In der unmittelbaren Gesprächssituation ist es die Intention, möglichst umfassende und differenzierte Aussagen über das fragliche Themengebiet zu erhalten und die Bewusstheit der Befragten zu erhöhen.

² Vgl. hierzu Knoblauch, Schnetter & Raab, 2009, S. 14: „[b]eyond (...) practical restrictions, the methodological problem of what constitutes the unit of analysis and how to assure a balance between time-consuming microanalysis and an overview over the whole data corpus remain open questions for future methodological debates.“

In den Interviews bemühen wir uns, das Gespräch thematisch zunächst nicht zweigeschlechtlich vorzustrukturieren, sondern vorrangig am (geschlechtsneutralen) ‚Kind‘ orientiert (nach) zu fragen. Uns fällt jedoch auf, dass die Eltern bei ihren Beschreibungen oder (Verhaltens-)Erklärungen vielfach eigeninitiativ auf die Kategorie Geschlecht rekurrieren. Sofern das Geschlecht der Kinder von den Eltern im Verlauf der Interviews nicht explizit erwähnt wird, bringen wir diese Kategorie (als Deutungsangebot) ein, um die Selbstreflexivität der Interviewpartner/innen zu erhöhen und um eine Positionierung zum fraglichen Themengebiet auch durch die Akteure selbst anzuregen.

Die Auswertung der Daten erfolgt zunächst Fall für Fall. Jedes Interview wird mehrmals im mikroskopischen (Satz-für-Satz-) Verfahren unter der im Mittelpunkt stehenden Perspektive der frühkindlichen Körper- und Bewegungssozialisation systematisch nach deskriptiven, teleologischen oder moralischen Hinweisen, Zuschreibungs- und Erklärungsmustern, theoretischen Wissensmustern etc. ‚abgesucht‘ und interpretiert (Soeffner, 1989, S. 193ff.; Heeg, 1996, S. 177ff.). Die Interpretation der Aussagen erfolgt sowohl in Anlehnung an hermeneutisch orientierte textwissenschaftliche Verfahren als auch unter Einbeziehung sprechakttheoretischer Ansätze (vgl. u.a. Wunderlich, 1979; Soeffner & Hitzler, 1994). Die Herausarbeitung typischer Strukturen vollzieht sich mittels vergleichender Analysen der Daten (Glaser & Strauss, 1993, 96ff.).

2.4 Kritische Reflexion der Methoden

Wir sind uns dessen bewusst, dass unsere dargestellten Forschungsmethoden die Gefahr der Reifizierung der Geschlechterdifferenzen bergen, insofern wir z.B. beispielsweise die Kinder, Erzieherinnen und Eltern – mal mehr, mal weniger – implizit auf die Dualität der Geschlechter hin befragen oder wir das Bewegungsverhalten (auch) aus der Perspektive der Geschlechterunterscheidung heraus interpretieren. Auch ist es uns bewusst, dass wir durch die Beschreibung von Geschlechterunterschieden zu deren kognitiver Stabilisierung beitragen könnten.

Wir versuchen, dieses Problem in unserem Forschungsprozess zu minimieren, indem wir in den Interviews die Kategorie Geschlecht zunächst nicht eigeninitiativ einbringen (siehe oben), wir unsere Beobachtungen kontinuierlich im Hinblick auf die Konstruktion von Geschlechterunterschieden unsererseits reflektieren u.v.m. Die grundsätzliche ‚Problematik‘, dass unser Wissen unsere Wahrnehmungen (vor-)strukturiert und unsere Vorannahmen unsere Nachforschungen im Feld beeinflussen, kann – trotz methodischer Sensibilität und hoher Selbstreflexivität – dennoch nicht *völlig* getilgt werden.

Wir erachten diesen Umstand jedoch nicht gleich als ein methodologisches Dilemma. Zum einen streben wir an, den evozierten Effekten auch in der Auswertungsphase interpretativ Rechnung zu tragen. Zum anderen wissen wir: Die epistemologische Unschuld oder *die Methode*, die keine Konstruktionsakte sondern ‚*die reine Wahrheit*‘ hervorbringt, gibt es (hier) nicht.

3. (Vorläufige) Einblicke

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse aus der auf die *Eltern* und *Erzieher/innen* bezogenen Teilstudie präsentiert. Dem begrenzten Rahmen dieses Beitrags geschuldet, werden nur die interpretierten auffälligen *Gemeinsamkeiten* der erhobenen Daten dargestellt und wird nicht auf Abweichungen von dem (zum jetzigen Zeitpunkt) als typisch Herausgearbeiteten eingegangen. Um genau die *auffälligen Gemeinsamkeiten* zu betonen, werden bei den Ausführungen Umschreibungen wie "*die Erzieherinnen*", "*bildungsferne Eltern*" oder "*die Erklärungsmuster*" gewählt. Diese Umschreibungen sollen, wie eben erwähnt, selbstverständlich *nicht* Homogenität oder Universalität der untersuchten Zielgruppen oder explorierten Konzepte suggerieren. Es wurden selbstverständlich auch Daten erhoben (und werden sicherlich weitere Fälle gefunden), die von den hier dargestellten analysierten Strukturen deutlich abweichen. Die Rhetorik ist aus Gründen der Lesbarkeit gewählt bzw. um immerwährende Ausdifferenzierungen bzw. Verweise auf Abweichungen zu vermeiden.

Untersuchungsbereich: Erzieherinnen

„Na ja, Jungen sind allgemein doch wilder, würde ich jetzt mal so behaupten. Also mehr so bewegungsunruhiger, so voller Power ... die müssen sich einfach ab und zu austoben ... Es gibt zwar auch Mädchen, die zappelig sind, ... aber eigentlich sind die immer noch ganz gut so abzulenken mit was anderem ... so Perlenaufziehen. ... Die Jungen muss man ab und zu ganz einfach raus schicken, dass sie ihre Power rauslassen. ... Sonst kann man in der Gruppe nichts machen.“ (Birgit T.)

Zum derzeitigen Stand der Forschung präsentiert sich uns die Gruppe der Erzieherinnen (wir haben bis dato 16 interviewt) als eher homogen bezüglich ihres Problembewusstseins zur geschlechtsspezifischen Bewegungssozialisation. Vor diesem Hintergrund orientiert sich die Struktur dieser Ergebnisdarstellung an den bisher herausgearbeiteten inhaltlichen Kategorien und differenziert nicht innerhalb der Gruppe der Erzieherinnen.

- Normative vs. persönliche Überzeugung

Die Erzieherinnen betonen im Interview zunächst das emanzipatorische Ziel der Geschlechtergerechtigkeit und geben an, im Erziehungsalltag auf dieses – durch gezielte Angebote – bewusst hinzuarbeiten (Rollenspiele, Ermunterung zu ‚traditionell untypischem Verhalten‘, Reflexion von Geschlechtszuschreibungen, die durch Kinder geäußert werden etc.). Geschlechtsspezifische Verhaltensweisen der Kinder, so ihre häufige Anmerkung, sind als sozial bedingt zu interpretieren.

Auf einer (eher) privaten Überzeugungsebene schlägt der Glaube an die Naturgegebenheit der Unterschiede – gerade bezogen auf den *Bewegungsbereich* – aber dann hinterrücks bei vielen Erzieherinnen in den Interviews immer wieder durch:

Jungen wird im Allgemeinen ein hoher Bewegungsdrang zugesprochen; ihr Bewegungsverhalten wird tendenziell als raumexplorierend und wettbewerbsorientiert beschrieben. Die Erklärungsmuster verweisen mehr oder weniger explizit auf einschlägige *Wesensmerkmale* von Jungen und eine entsprechende biologische Ausstattung in Form von „Hormonlagen“ oder „Trieben“, aus denen sich das typisch Jungenhafte im Kontext von Bewegung, nämlich „wild sein“, „Power haben“, sich „messen“ und „dominieren wollen“, speist. Die Erzieherinnen weisen damit implizit eine Handlungsfreiheit von sich, indem sie andeuten, biologische Gegebenheiten bedienen zu müssen.

- Über die Kategorie „Geschlecht“ definierte Bewegungsbedürfnisse

Auffällig erscheint dabei, dass die Erzieherinnen im Erziehungsalltag offensichtlich wenig hinsichtlich der Frage, *welche* Jungen ein starkes Bewegungsbedürfnis haben, unterscheiden. Sie schreiben vielmehr über die Kategorie „Geschlecht“ den Jungen körperliche Bedürfnisse zu (bzw. den Mädchen in der Tendenz ab) und treffen auf dieser Basis vielfach erzieherische Entscheidungen („*Jetzt gehen die Jungs mal raus und powern sich aus!*“). Insbesondere für kleinere Jungen (– die durch ein intensives Bewegungsverhalten noch gar nicht in Erscheinung getreten sind –) scheint diese Ansprache – unserer Beobachtung nach – ein eindeutiges (und attraktives) Identitätsangebot zu sein: *Weil* sie Jungen sind, sind sie potenziell „voll Power“ und dürfen diese ausleben.

- Zur Reproduktion traditionellen Bewegungsverhaltens von Jungen

Ferner fällt auf, dass die (unterstellte) körperliche Befindlichkeit der Jungen für die *ganze* Gruppe entscheidend ist, insofern aus Sicht der Erzieherinnen die „*eigentliche Erziehungsarbeit*“ nur realisiert werden kann, wenn „*die Jungen aufgestaute Energie raus gelassen haben*“. Dass die Erzieherinnen mit dem Bewegungsangebot bereits erzieherisch auf die Jungen einwirken, indem sie ihnen die Gelegenheit geben, sich autonom im Rennen, Springen, Grenzen austesten, sich Messen etc. zu üben, dass sie ihnen mit dem Bewegungsangebot veränderte körperliche Voraussetzungen verschaffen (z.B. ‚körperlich abreagieren‘) und bei ihnen eine spezifische Erwartungshaltung hervorrufen, ist vielen offensichtlich nicht bewusst. Dass Jungen – auf erzieherische Intervention hin – damit genau der Raum gegeben wird, das ihnen als natürlich zugeschriebene Bewegungsverhalten *einzuüben*, bleibt bei den erzieherischen Überlegungen zumeist außen vor.

- Zur Nichtsichtbarkeit des Bewegungsverhaltens von Mädchen

Das Bewegungsverhalten der Mädchen wird in den Erzählungen der Erzieherinnen nur selten vertiefend thematisiert, so gut wie nie problematisiert – und im Übrigen auch nicht als für erzieherische Interventionen bedeutsam ausgelegt. Alles in allem wird ihr Bewegungsverhalten als *unauffällig* gewertet und im Rahmen des sozial Verträglichen verortet. Abweichungen hiervon werden als ‚individuelle Temperamentsfrage‘ ausgelegt. Durch individuelle Zuwendung (siehe auch das Eingangszitat) kann der Bewegungsdrang der Mädchen darüber hinaus reguliert werden. Einschlägige Identitätsangebote für Mädchen im Kontext von Bewegung können im Gesamt der Interviews noch nicht konkret ausgemacht werden; primär erfolgen

Identitätsangebote in impliziter Abgrenzung zu dem Bewegungsverhalten der Jungen. Sie werden also inhaltlich nur selten konturiert. In diesem Sinne bilden ‚die‘ Mädchen mit ihrem Bewegungsverhalten quasi die ‚normale Hintergrundfolie‘, vor der ‚die‘ Jungen in ihrem (generalisierten) Bewegungsverhalten als auffällig hervortreten.

Untersuchungsbereich: Eltern

„Man versucht einen Jungen eigentlich wie einen Jungen zu erziehen und bei Mädchen ist es egal.“ (Frau E.)

Während sich bei den Erzieherinnen – bei dem derzeitigen Stand der Untersuchung – ein *relativ* homogenes Bild im Hinblick auf die Geschlechtersensibilität abzeichnet, erweist sich die Gruppe der untersuchten Eltern (zur Zeit 25) als eher heterogen in Bezug auf die Bewegungssozialisation der Kinder. Nach systematischer Analyse der bis dato erhobenen Daten zeichnet sich ab, dass folgende Kategorien bedeutsam für die Form der Bewegungserziehung und -sozialisation von Jungen und Mädchen sind: „Bildungsferne Familie – Bildungsnahe Familie“, „Einfluss der Mutter – Einfluss des Vaters“ (sowie unter Einschränkung „Geschwisterkonstellation“), „Herkunftsdeutsch – Migrationshintergrund“ sowie unter Einschränkung „Sportivität des Elternhauses – keine Sportivität“. Die Kategorien sind als untereinander verwoben zu interpretieren; die Gewichtung der Kategorien steht noch aus. Ihr Charakter muss als vorläufig bezeichnet werden. Auf die Kategorie „bildungsfern – bildungsnah“ wird im Folgenden exemplarisch näher eingegangen.

- Bildungsferne Eltern

Mit noch *hohem Abstraktionsgrad* kann festgehalten werden, dass in bildungsfernen Familien tendenziell eine im klassischen Sinne geschlechtsspezifische Sozialisation und Erziehung im Bewegungsbereich vorherrscht. Traditionelle Zuschreibungen von ‚ein Mädchen oder ein Junge sein‘ werden in ihrer generalisierten Form kaum in Frage gestellt: Jungen „*sind eben eher wild*“, „*draufgängerisch*“, „*voll Power*“ und „*auf Vergleich aus*“; Mädchen sind dagegen „*eher ruhiger*“ und „*verträglicher*“, „*wenn auch zickig*“.

Rein äußerlich werden die Kinder bereits auf diese generalisierten Zuschreibungen hin ausgestattet: Das Outfit der Mädchen kann vielfach als das Bewegungsverhalten einschränkend bezeichnet werden (nicht für das Laufen, Springen, Klettern geeignetes Schuhwerk; Kleidungsstücke, die Überkopfbewegungen erschweren; für schnelle Bewegungsabfolgen störende Accessoires in Frisur und an Kleidungsstücken; rosafarbene Kleidung, die die Mädchen oftmals selbst „*nicht schmutzig machen wollen*“). Das Outfit der Jungen kann dagegen tendenziell als bewegungsfunktional und robust, zum Teil auch als explizit für raumexplorierende Bewegungen ausgelegt (Military-Look, Sportswear) umschrieben werden.

Die Eltern haben zwar einen individuumsbezogenen Blick auf ihre Kinder (– sie charakterisieren ihre Kinder als eher temperamentvoll, phantasievoll etc. –) und erläutern ihr Erziehungsverhalten, ohne dass sie explizit auf das Geschlecht abheben. Dass sie tendenziell geschlechtstypisch erziehen bzw. sozialisieren, wird jedoch nicht (oder nicht in vollem Umfang) bewusst realisiert. In den Bereich der bewussten Reflexion geraten die geschlechtstypischen Erwartungen erst, sobald das kindliche Bewegungsverhalten deutlich vom verinnerlichten und normativ abgesteckten Rahmen der gesellschaftlichen Erwartungen abweicht. In diesen Fällen wird bei Jungen in der Tendenz interveniert. Die Eltern, vor allem die Väter, fordern ein „*jungenhaftes*“ Bewegungsverhalten vielfach aktiv ein („*beim Schwimmen hat er*

[der Vater] *ihn dann total gedrängt, da von der ganz obersten Station die Rutsche runter zu rutschen, obwohl F. schon in der Mitte total Angst hatte. ... Der will aus ihm eben einen richtigen Jungen machen*“) und unterstützen das Verhalten vielfach („hat ihn gleich im Fußballverein angemeldet“).

Bei Mädchen wird das als ‚geschlechtsuntypisch‘ interpretierte Bewegungsverhalten („*die ist wild und eher draufgängerisch*“) dagegen vielfach positiv konnotiert. Auch wenn die Eltern dieses – für sie mädchenuntypische – Bewegungsverhalten nicht aktiv fördern, legen sie die sozial akzeptablen Verhaltensmöglichkeiten von Mädchen (im Gegensatz zu Jungen) in diesem Alter doch als relativ weit aus.

- Bildungsnahe Eltern

Während ein Großteil der bildungsfernen Eltern das (Bewegungs-)Verhalten von Jungen und Mädchen vordringlich im Zusammenhang mit biologischen Prozessen sieht, betonen viele bildungsnahe Eltern zunächst den erzieherischen Einfluss auf das Bewegungsverhalten von Jungen und Mädchen. Sie wollen (in der Tendenz) die Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sprechen dabei (in Abhängigkeit von ihrer eigenen Sportivität) Bewegung einen großen Stellenwert zu. Grundsätzlich deuten sie an, dass sie sich ein Aufweichen der Geschlechterklischees, insbesondere der „*typischen Mädchenrolle*“, wünschen. Auffällig erscheint dabei, dass ‚viele‘ Väter in dem Fußballspielen *ihrer* Töchter gleichsam den Beweis für eine emanzipatorische Weiterentwicklung der Gesellschaft anführen.

Die Eltern argumentieren in Bezug auf die Bewegungserziehung ihrer Kinder tendenziell persönlichkeitsbezogen und sehen einen potenziellen Zugewinn an Kompetenzen durch ermutigende Bewegungserziehung bei den Mädchen (im Sinne von: Mädchen müssen sich mehr zutrauen, Durchsetzungsstärke zeigen etc.). Bei ihren Söhnen bzw. im Rahmen von ‚einschlägiger‘ Jungensozialisation formulieren sie zwar *keinen* (aus pädagogischer Perspektive) notwendigen Aufholbedarf an persönlichen Kompetenzen, deuten aber an, dass auch bei Jungen die traditionellen gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen nicht mehr „so“ dominieren würden. Im Verlauf der Interviews verlieren die Aussagen, die sich auf emanzipatorische Bemühungen beziehen, jedoch ihren zunächst eindeutigen und handlungsorientierenden Charakter. Zum einen fällt auf, dass auch diese Eltern rein äußerlich die Mädchen und Jungen ‚typisierend‘ ausstatten (Kleidung, Kinderzimmer, Spielzeug, Sportzeug, Kindergartenaccessoires mit geschlechtsspezifischer Symbolik), in der Überzahl traditionelle Sport- und Bewegungsaktivitäten aktiv unterstützen (Mädchen: Tanzen und Reiten; Jungen: Fußball) und einschlägige Erfahrungsräume geschlechtsgebunden eröffnen (z.B. Raufen, Wettrennen mit Jungen). Die Eltern stellen diese Tendenz der Reproduktion klassischer Muster jedoch primär als „*zwangsweise*“ Handlung bzw. unter dem Aspekt der Notwendigkeit dar. Das heißt, sobald die Kinder ein Alter erreicht haben, in dem sie selbst *aktiv* das verinnerlichte geschlechtsspezifische Normenspektrum auslegen (und z.B. Wünsche formulieren), fühlen sich die Eltern oftmals gefordert, dem kindlichen Impuls nachzugeben.

Dass Kinder und Eltern damit das durch die Umwelt nahe gelegte klassische Verhaltensspektrum aktiv weiterführen, wird eher selten reflektiert. Vielmehr geraten einige Eltern (auch in den Interviews) oftmals ins Zweifeln, ob der sozialisatorische Ansatz zur Erklärung von geschlechtstypischen Verhalten wirklich trägt oder ob sich im Bereich Bewegung nicht *vielleicht doch* die ‚natürliche Wesensart‘ von Jungen und Mädchen zeigt.

Dieser Zweifel an der sozialen Verursachung wird im Vergleich zwischen Sohn und Tochter nochmals virulent. Insbesondere wenn es um den Punkt Bewegungsaktivitäten geht, wird Jungen im Allgemeinen ein größerer Bewegungsdrang und ein höheres Konkurrenzverhalten im ‚Sport‘ zugesprochen, infolgedessen ein regelmäßigeres Ausleben ihrer Bewegungsbedürfnisse und damit die Eröffnung identitätsstiftender Momente (auspowern, sich in Vergleichssituationen erleben) ermöglicht. Mädchen wird dagegen vielfach das primäre Bedürfnis an kommunikativer Auseinandersetzung im Kontext von Bewegungsaktivitäten unterstellt und infolge auch auf dieses in der Eltern-Kind-Interaktion eingegangen.

4. Sportpädagogischer Ausblick

Bei dem derzeitigen Stand der Untersuchung kann grob festgehalten werden, dass bereits die frühkindliche Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen klar zweigeschlechtlich vorstrukturiert wird: Auch wenn individuumsbezogene Sichtweisen und Handlungsstrategien bezogen auf die Kinder bei Eltern und Erzieher/innen stets vorhanden sind, werden vom erzieherischen Umfeld über die Orientierung an der Kategorie Geschlecht den Kindern bereits früh (nach Erreichen einer motorischen Grundsicherheit) ausgewählte Bewegungsbedürfnisse, -motive und -aktivitäten (vielfach) unterstellt bzw. nahegelegt. Bei Jungen scheint das Bild des actionbereiten und wettbewerbsorientierten Kindes präsent und wird durch entsprechende Bewegungsangebote unterstützt. Ferner werden durch einschlägiges Spielzeug, vor allem aber durch eine allgegenwärtige körpernahe Symbolik (Spiderman, wilde Kerle, Piraten) auf Accessoires und Kleidung klare Identitätsangebote gemacht, die den Erwartungshorizont für ‚ein Junge sein‘ im Kontext Bewegungsverhalten einschlägig abstecken. In bildungsfernen Familien scheint dieses männliche Identitätsangebot noch ausgeprägter zu sein.

Im Vergleich zu den Jungen erscheint die Auslegung des ‚Mädchen seins‘ weniger scharf konturiert. Mädchen dürfen im Prinzip alles sein – aktiv unterstützt wird jedoch in der Tendenz eher das traditionelle Bewegungsverhalten, was sich v.a. durch Geschicklichkeitsaspekte und Ästhetik auszeichnet, primär aber durch die Abwesenheit von körperlichen Dominanzansprüchen sowie Wild- und Lautsein.

Während Mädchen in der Tendenz als potenziell bewegungsdomestizierbar wahrgenommen werden, wird Jungen offensichtlich eher zugesprochen, dass sie sich regelmäßig „auspowern“ und „sich messen müssen“, u.a. damit sie (z.B.) kognitiv oder sozial aufnahmebereiter werden. Angesichts der offensichtlich weit verbreiteten Erziehungsmaßnahme, den Jungen mehr oder weniger regelmäßig die Mög-

lichkeit des „Auspowers“ zu gewähren, ist zu überlegen, ob die in der Grundschulzeit vielfach konstatierte und problematisierte Bewegungsunruhe der Jungen (z.B. Neuber, 2009) mit diesem habitualisierten geschlechtstypischen Bewegungsverhalten in Verbindung steht – insbesondere vor dem Hintergrund, dass Mädchen bei einer konstatierten Bewegungsunruhe von den Erzieherinnen oftmals in Form einer Aufmerksamkeitsfokussierung unterstützt werden.

Auch wenn ein sportpädagogisches Fazit noch verfrüht ist, kann an dieser Stelle (vorläufig) zusammengefasst werden: Bereits in der frühen Kindheit werden in erzieherischen Kontexten Ungleichbehandlungen auf der Basis des Geschlechts im Bereich Bewegung vollzogen, insofern Jungen und Mädchen (u.a.) verschiedene (und gesellschaftlich unterschiedlich relevante) Erfahrungs- und Lerngelegenheiten eröffnet werden. Geht man davon aus, dass Bewegung nachhaltig die kindliche Entwicklung und vor allem das Selbstkonzept beeinflusst, dann sind damit auch unterschiedliche Entwicklungschancen für Jungen und Mädchen gegeben, – die langfristigen Charakter entfalten könnten, – vorausgesetzt, man nimmt den im elementarpädagogischen Diskurs viel zitierten Leitsatz „Auf den Anfang kommt es an ...“ ernst. In diesem Sinne erscheint eine sportpädagogische Intervention hinsichtlich einer auf Chancengleichheit angelegten bzw. gendersensiblen elementaren Bewegungserziehung dringend angesagt.

Vorerst beziehen sich unsere Forschungsbemühungen aber auf weitere Erhebungen im Feld unter der Fokussierung ‚Alter der Kinder‘; vor allem aber um eine Ausdifferenzierung von Daten bzw. Fällen, die nicht den in diesem Beitrag als typisch interpretierten Strukturen und Tendenzen entsprechen.

Literatur

- Allred, P. (1998). Ethnography and Discourse Analysis. Dilemmas in Representing the Voices of Children. In: J. Ribbens & R. Edwards (Eds.): *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives*. London, pp. 147-170.
- Berger, L.B. & Luckmann, T. (1993). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279-301). Weinheim: Beltz
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dechmann, M.D. (1978). *Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler und soziale Berufe*. Bern: Haupt.
- Gieß-Stüber, P. (1999). Kinder als Subjekte in einer zweigeschlechtlich strukturierten Lebenswelt. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 20, 167 – 182.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1993). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie

- qualitativer Sozialforschung. In: C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 91-111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U.M. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heeg, P. (1996). Entwicklung von Lesarten einer Gesprächspassage aufgrund intensiver Lektüre. In: F. Breuer (Hrsg.), *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils* (S. 174-193). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoppe-Graff, S. (1998). Tagebücher, Gespräche und Erzählungen: Zugänge zum Verstehen von Kindern und Jugendlichen. In: H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S.261-294). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hurrelmann, K., Mürrmann, M. & Wissinger, J. (1986). Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 6 (1), 91-109.
- Kelle, H. & Breidenstein, G. (1996). Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 16 (1), 47-67.
- Knoblauch, H., Schnetter, B. & Raab, J. (2009). Video-Analysis. Methodological Aspects of Interpretive Audiovisual Analysis in Social Research. In: H. Knoblauch, B. Schnetter, J. Raab & H.-G. Soeffner (Eds.): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt/M, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. (2nd revised edition)
- Legewie, H. (1995²). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 189-193). Weinheim: Beltz.
- Leu, H.R. & Krappmann, L. (1999). Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In: L. Krappmann & H.R. Leu (Hrsg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität* (S. 11-18). Frankfurt/M.: suhrkamp.
- Lippitz, W. (1999). Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: Das Kind als sozialer Akteur. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (2), 238-247.
- Lüders, C. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In: R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S.57-79). Opladen: Leske + Budrich.
- Neuber, N. (2009). *Supermann kann Seilchen springen. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen*. Dortmund: Borgmann.
- Rosenthal, G. & Witte, N. (2007). Biographische Fallrekonstruktionen und Sequenzanalysen videographierter Interaktionen. Zur Verknüpfung von Daten und Methoden. *Sozialer Sinn* 8 (1), 3-24.
- Schmidt, W. (1998). *Sportpädagogik des Kindesalters*. Hamburg: Czwalina Verlag.
- Soeffner, H.-G. & Hitzler, R. (1994). Qualitatives Vorgehen – „Interpretation“. In T. Herrmann & W.H. Tack (Hrsg.), *Methodologische Grundlagen der Psychologie* (S. 98-136). Göttingen: Hogrefe.
- Soeffner, H.-G. (1989). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, A. (1989²). Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der*

Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder (S. 227-255). Heidelberg: Asanger.

Wunderlich, D. (1979). Was ist das für ein Sprechakt? In: G. Grewendorf (Hrsg.), *Sprechakttheorie und Semantik* (S. 275-324). Frankfurt/M.: suhrkamp.

Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder.