

Ulich, Michaela

"Eene, meene muh/raus bist du". Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 735-746



Quellenangabe/ Reference:

Ulich, Michaela: "Eene, meene muh/raus bist du". Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985) 6, S. 735-746 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143690 - DOI: 10.25656/01:14369

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143690>

<https://doi.org/10.25656/01:14369>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 6 – Dezember 1985

I. Thema: Kinderleben:

- REINHARD FATKE Phänomene des Kinderlebens. Einleitung zum Themenschwerpunkt 697
- ELISABETH H. FLITNER/
RENATE VALTIN „Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern 701
- HANS OSWALD/
LOTHAR KRAPPMANN Kinderwünsche 719
- MICHAELA ULICH „Eene, meene muh/raus bist du“. Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel 735
- HORST RUMPF Irritationen – Unvertraut werdende Welt 747
- HANS RAUSCHENBERGER Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik 759

II. Diskussion

- KARL BINNEBERG Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. 773
- FRANZ E. WEINERT/
MICHAEL R.
WALDMANN Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse 789
- GEORG HÖRMANN Beratung zwischen Fürsorge und Therapie 805

III. Besprechungen

- HEINZ-ELMAR TENORTH DIETER LENZEN/KLAUS MOLLENHAUER (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung 821
- WERNER KEIL KARL-HEINZ DICKOPP: Lehrbuch der systematischen Pädagogik 829

- WERNER KEIL NORBERT KLUGE: Einführung in die Systematische Pädagogik. Ansätze zu einer systematischen Betrachtungsweise der Allgemeinen Pädagogik 829
- ROLF HUSCHKE-RHEIN HELMUT DANNER: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik 833
- WALTER HERZOG VOLKER GUTBERLET: Komplexität und Komplementarität. Zum Wissenschaftsverständnis empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft in bezug auf die Entwicklung naturwissenschaftlicher Methodologie 836
- RUDOLF TIPPELT PIERRE BOURDIEU: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft 839
- JÜRGEN OELKERS RAINER WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen 841

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

Contents

I. Topic: Studies in Child Development

- REINHARD FATKE Phenomena of Children's Life. Introduction to the
Topic 697
- ELISABETH H. FLITNER/
RENATE VALTIN "I Won't Tell Anybody" – The Development of the
Notion of Secret among Schoolchildren 701
- HANS OSWALD/
LOTHAR KRAPPMANN Children's Wishes 719
- MICHAELA ULICH Ritual and Social Experience in Traditional Games of
Children 735
- HORST RUMPF Irritations – A World Growing Strange 747
- HANS RAUSCHENBERGER Questions Children Ask – Developmental and
Hermeneutical Aspects 759

II. Discussion

- KARL BINNEBERG Basic Principles of the Methodology of Educational
Case Studies 773
- FRANZ E. WEINERT/
MICHAEL R.
WALDMANN How Do the Gifted Think? Intellectual Abilities and
Cognitive Processes 789
- GEORG HÖRMANN Counselling between Social Service and The-
rapy 805

III. Book Reviews 821

IV. Documentation

- New Books 845

„Eene, meene muh/raus bist du“ Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel

Zusammenfassung

Im Unterschied zur deutschen Spielforschung gibt es in den USA zahlreiche interdisziplinär ausgerichtete Untersuchungen traditioneller Kinderspiele. Die hier vorgenommene Aufgliederung traditioneller Kreis- und Fangspiele geht von folgenden Prämissen aus: Spiele sind eigene „Systeme“, deren besondere Gesetze und Elemente erst ermittelt werden müssen; eine bestimmte Spielstruktur bietet entsprechend spezifische Möglichkeiten der Sozialerfahrung. Konkreter wird gefragt: Wie weit sind Handlungsabfolgen und Interaktionen zwischen den Mitspielern ritualisiert? Wie werden die Regeln gelernt, weitergegeben, sanktioniert? Sind in der Spielstruktur Verhandlungen und Absprachen zu den Regeln vorgesehen? Wie sind die Spielräume? Was heißt „mitmachen“? Es wird im einzelnen dargelegt, wie die Struktur traditioneller Kinderspiele spezifische Möglichkeiten bietet: zur Integration von spiel- oder kontaktgehemmten Kindern und zur Entwicklung eines komplexen Regelverständnisses. Dabei geht es nicht nur um diese oder jene Spielart, sondern auch um eine Differenzierung gängiger Kategorien wie „Regelspiel“ oder „Regel“. Voraussetzung hierfür sind detaillierte Untersuchungen und Analysen unterschiedlichster Spielarten.

Im Zuge der Institutionalisierung von Kindererziehung verloren mündlich überlieferte Erzähl- und Spielformen an Bedeutung – zugunsten von eigens für das Kind geschaffenen pädagogisch-didaktisch orientierten Spiel- und Lernangeboten. Märchen, Sprichwörter, Rätsel, Wiegenlieder, Kinderreime und andere traditionelle Formen kamen in den Geruch des Ammenmärchens: konservativ, weltfremd, irrational, unaufgeklärt. Erst in jüngster Zeit wird dieser Bereich von Kinderkultur und Folklore wieder neu entdeckt. So erscheinen z. B. immer mehr Anthologien von Kinderlyrik, in denen anonyme, volkstümliche Formen wie Rätsel, Abzählreime, Wiegenlieder, Fingerspiele usw. neu aufgelegt werden. Dabei werden diese Ausdrucksformen vor allem als „Text“ aufgewertet. Als *Spiel*, als eine spezifische Form der Interaktion, werden sie nach wie vor wenig beachtet. So wurden traditionelle Spielformen nur selten zum Gegenstand der deutschsprachigen Entwicklungspsychologie und Spielforschung, während die amerikanische und englische Spielforschung diese Spielformen eingehend untersucht und pädagogisch aufgewertet hat.

Aber auch im anglo-amerikanischen Sprachraum waren traditionelle Kinderspiele wie Gummihüpfen, Reime, Spiellieder oder Fangspiele lange Zeit eine Domäne der Kulturwissenschaften (insbesondere der Kulturanthropologie, Ethnologie und Folklore-Forschung). In diesen Disziplinen wurden die unterschiedlichsten, gruppenspezifischen Spiel- und Ausdrucksformen untersucht. Pädagogen und Psychologen hingegen bemühten sich vor allem um altersspezifische, gruppenübergreifende und möglichst umfassende Klassifizierungen des Spiels (siehe Klassifikation in Übungs- oder Funktionsspiel/Symbolspiel/Regelspiel). Die gegenseitige Etikettierung dieser beiden Forschungsrichtungen war, überspitzt ausgedrückt, etwa so: Die Kulturwissenschaftler würden nur sammeln, beschreiben und „katalogisieren“. Ihnen ginge es um die minutiöse Beschreibung von Einzelphänomenen, die dann in ein unendlich differenziertes Klassifikationssystem eingeordnet würden. Psychologen gingen das Spiel sowie andere expressive Formen der Kinderkultur mit grobrastigen, ahistorischen Klassifikationen an. Sie machten Aussagen über den diagnostischen, therapeutischen oder

pädagogischen Nutzen eines Spiels, ohne das Phänomen selbst (Text und Kontext) genauer analysiert zu haben.

Insbesondere in der amerikanischen Spielforschung wurden die Grenzen zwischen den Disziplinen durchlässiger. So erschienen zwischen 1970 und 1980 eine ganze Reihe von wissenschaftlichen Monographien und Handbüchern, in denen Beiträge von Folklorespezialisten, Kulturanthropologen, Psychologen, Pädagogen, Soziolinguisten u. a. abgedruckt und verarbeitet wurden. Zu den Klassikern dieser interdisziplinären „Schule“ gehören u. a. AVEDON/SUTTON-SMITH (1971); HERRON/SUTTON-SMITH (1971); SCHWARTZMAN (1978) und SUTTON-SMITH (1979). Aus der Vielfalt und Heterogenität der in diesen Handbüchern präsentierten Ansätze und Ergebnisse möchte ich einige durchgängige Trends herausgreifen, die für die nachfolgende Analyse relevant sind.

(1) Neben Theorien und Definitionen des Spiels werden viele detaillierte Untersuchungen und Analysen unterschiedlichster Spielarten präsentiert. Durch die Fülle der Einzelergebnisse und der Klassifikationssysteme werden gängige entwicklungspsychologische Stufenmodelle und Kategorisierungen des Spiels differenziert oder auch zurückgedrängt.

(2) Das breite Spektrum der „Kinderkultur“ wird nun zum Gegenstandsbereich psychologisch-pädagogischer Forschung gemacht. Das Gros pädagogisch-psychologischer Forschung zu Spiel und Kinderkultur hatte sich bisher konzentriert auf die Bereiche Märchen, Rollenspiel, Funktions- und Übungsspiel. Nun werden andere Spiel- und Ausdrucksformen der Kinderkultur mit aufgenommen: Witze, Rätsel, traditionelle Kinderspiele, Reime, Kindergeschichten (d. h. von Kindern erzählte Geschichten) usw.

(3) Das Spiel wird als ein eigenes System verstanden, als eine besondere Form der Interaktion – eine Form, deren spezifische Grammatik erst ermittelt werden muß. Struktur- und Funktionsanalyse gehören zusammen.

Diese Entwicklungstendenzen sind lediglich Ausgangspunkt und nicht Gegenstand folgender Analyse. Im folgenden werde ich die Struktur *traditioneller Spielformen* im Hinblick auf deren soziale Funktion untersuchen. Es geht um folgende Fragen: Welche Möglichkeiten der Sozialerfahrung bietet eine spezifische Spielstruktur? Welche impliziten und expliziten Richtlinien zur Gliederung des Spiels (zum Spielbeginn, zum Verlauf, zum Spielende) sind gegeben, und entsprechend welche Form der Interaktion zwischen den Mitspielern wird ermöglicht bzw. gefördert? Es wird gezeigt, wie traditionelle Kinderspiele spezifische Möglichkeiten der sozialen Integration und der Entwicklung von Regelverständnis bieten – Möglichkeiten der Sozialerfahrung, die in einer an PIAGET orientierten Auffassung des Spiels zu wenig expliziert wurden. Die hier vorgenommene Aufgliederung einzelner traditioneller Kinderspiele verbindet also ein spieltheoretisches und ein pädagogisches Interesse.

Der Begriff „traditionelle Kinderspiele“ umfaßt so unterschiedliche Spiele wie „Der Fuchs geht um“, „Alle meine Entchen“, „Kästchenhüpfen“, „Gummihüpfen“, „Murmeln“, „Eiern“, „Räuber und Gendarm“ oder „Kniffeln“. Gemeinsames Kennzeichen dieser unterschiedlichen Spielformen ist die Verbindung von mündlicher Tradition und Erneuerung. Tradiert wird ein Kanon von festen, aber nicht festgeschriebenen Formen und Regeln, die von Kindern untereinander oder von Erwachsenen an Kinder weitergegeben werden. Gleichzeitig gibt es zu all diesen Spielen jeweils unzählige Varianten (je nach Region und Spielgruppe) sowie vielfältige Improvisationsmöglichkeiten. Schon die Bezeichnung dieser Spiele ist keineswegs einheitlich. So heißt „Eiern“ auch „Ball aus der Luft“, „Kniffeln“ heißt auch „Yahtzee“, „Ying-Yang“ oder „Hindenburg“. Für unsere Zwecke ist wesent-

lich: Bestimmte Grundformen (Handlungs- und Bewegungsabfolgen, Reime, Sprüche oder Formeln) sind gegeben – als Teil einer überindividuellen, vorwiegend mündlich tradierten Spielkultur. Alle diese Spiele sind Regelspiele. Das Regelsystem ist hier jedoch keine festgeschriebene, in sich schlüssige Spielanweisung, sondern eher ein Repertoire von tradierten Formen, die zu gegebenem Anlaß aktiviert und entsprechend variiert werden.

1. Traditionelle Kreis- und Tanzspiele

Ich möchte als erstes eine besonders ritualisierte und traditionsreiche Spielart untersuchen, die altbekannten Kreis- und Tanzspiele wie „Zeigt her eure Füße“, „Der Fuchs geht um“, „Machet auf das Tor“ usw. Diese Spiele gelten allgemein als anspruchslos oder gar altmodisch: Sie würden Kinder nicht zu selbständigem Handeln erziehen, sondern eher das gedankenlose „Nachplappern“ und „Mitlaufen“ fördern. Viele Erzieher bekennen jedoch spontan und einstimmig: „Ja, bei diesen Spielen machen alle Kinder mit, auch die Neuen und die Kleinen . . . oder die, die sonst immer abseits stehen“. Haben diese Spiele also, aufgrund ihrer besonderen Struktur, eine sozial-integrative Funktion?

Zunächst eine *Arbeitsdefinition*: Gemeint sind hier all jene Spiel- und Tanzformen, die (a) von einem Lied, Reim oder Spruch begleitet bzw. eingeleitet werden, (b) in der Bewegungs- und Spielabfolge eine rhythmische Gliederung haben (durch feste Taktgruppen, Refrain, Anfangs- und Schlußformeln usw.) und (c) zum Sprechchor und zu pantomimischer oder rhythmischer Bewegung anregen. – „Kreisspiel“ wird hier als Kürzel für all diese Kreis-, Tanz- und Bewegungsspiele (oder Spiellieder) verwendet. Die Mehrzahl dieser Spiele, aber nicht alle, sind tatsächlich Kreisspiele. Zu allen traditionellen Kreisspielen gibt es unzählige Varianten (je nach Region). Inzwischen wurde ein Teil dieser ursprünglich mündlichen Tradition in Anthologien mit Liedern und Spielliedern festgehalten. Trotz Möglichkeiten zur Variation und Improvisation sind traditionelle Kreisspiele von Anfang bis Ende Rituale – mit stilisierten Bewegungen und Sprechweisen und gleichförmigen Wiederholungen. Kennzeichnend ist die *rhythmische* Gliederung des Spiels, die sich nicht nur auf die einzelnen Bewegungen bezieht, sondern auch auf ganze Spielsequenzen (z. B., einer nach dem anderen verläßt den Kreis und bildet einen neuen Kreis).

Der Einstieg

Kinder können das Spiel allmählich lernen und dennoch von Anfang an „mitmachen“. Entscheidend ist hier die schon im zweiten Lebensjahr ausgeprägte Nachahmungsfähigkeit – und das „Angestecktwerden“, wie es W. STERN nennt. Das Kind wird bei diesen Spielen „von der Chorwirkung affiziert und von dem Rhythmus, der kollektiven Bewegung, den Ausdrucksformen in diese Gemeinsamkeit hereingezogen“ (FLITNER 1980, S. 84). Im Laufe des Spiels können dann auch die Jüngeren nicht nur mitstampfen, sondern auch einzelne Handlungsabschnitte antizipieren. Was also zunächst eine fast mechanische Handlungsabfolge war, wird für das Kind allmählich, während des Spiels, als Regelstruktur erkennbar. Diese Umwandlung von Handlungsfolgen in Regelstrukturen während und durch das Spiel ist kennzeichnend für die Entwicklung des Spiel- und Regelverständnisses bei Kleinkindern.

BRUNER/SHERWOOD (1978) haben eines der ersten Interaktionsspiele – das Guckuck-da-Spiel – systematisch beobachtet und dargelegt, wie sich *während* des Spiels ein Regelverständnis entwickelt. Ein zunächst fast instinktives Verhalten wandelt sich in ein Spiel mit Konventionen, d. h., Handlungsabfolgen werden als Regelstrukturen erfaßt, als ein Spiel, in dem Rollen zugewiesen und einzelne Schritte ersetzt werden können. Genau diese Möglichkeit bieten Kreisspiele: Kinder können mitmachen, bevor sie wissen, wo es lang geht, und dann nach und nach die Spielregeln durchschauen.

Das „Mitmachen“ setzt bei diesen Spielen nicht notwendigerweise eine bewußte Spielentscheidung voraus. Kinder können zunächst, vom Rhythmus und der kollektiven Bewegung angesteckt, einfach mitklatschen oder mitstampfen und erst dann in den Kreis eintreten. Diese Möglichkeit des allmählichen, halb-bewußten Einstiegs kann vor allem bei kontaktgehemmten Kindern Hemmschwellen abbauen helfen. Der spezifische Aufforderungscharakter von rhythmisch gegliederten Bewegungsabfolgen könnte bewirken, daß selbst Kinder, die bei „offeneren“ Formen des Spiels die Schwellenangst nicht überwinden können, hier doch mitmachen. Werden neue oder besonders gehemmte Kinder hier in die Spielgemeinschaft „hereingezogen“, können sie während des Spiels und im Spiel das Erlebnis des gemeinsamen Tuns und des „Dazugehörens“ haben. Diese Erfahrung kann helfen, Ängste vor der Gruppe (Berührungängste, Sprechhemmung) abzubauen und entsprechend aktivere, weniger ritualisierte Kontaktsuche vorbereiten helfen (vgl. HUNDERTMARCK 1969, S. 100).

Das Mitmachen bei diesem Gruppenspiel wird noch dadurch besonders erleichtert, daß es relativ unverbindlich ist. Denn die Gruppengröße ist bei Kreisspielen *flexibel*, d. h., das Spiel kann weitergehen, auch wenn einzelne Kinder zwischendrin ein- oder aussteigen. Auf diese Weise können jüngere Kinder mit weniger Ausdauer mühelos integriert werden, ohne aktivere und ausdauernde Kinder zu stören. Flexible Gruppengröße ist ein Merkmal fast aller traditionellen Spielformen, die ja häufig ohne Aufsicht im Freien in altersgemischten Gruppen gespielt werden. Diese Flexibilität unterscheidet traditionelle Spielformen ganz wesentlich von den am organisierten Sport orientierten Wettkampfspielen (Staffellauf, Fußball usw.), wo Kinder, die zwischendrin aus- oder einsteigen, den Spielfluß und das Gleichgewicht der Mannschaften stören und negativ sanktioniert werden.

Aktive und passive Teilnahme

Als Gruppenspiel bieten Kreisspiele verschiedene Möglichkeiten zu aktiver und passiver Teilnahme. Bereits die Kreisform kann für Kinder unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsstufen unterschiedliche Funktionen erfüllen. Jüngere Kinder z. B. werden von der Form einfach „gehalten“ und von ihren beiden Nachbarn „mitgezogen“. Ältere oder spielgeübte Kinder können die Bewegung im Kreis bereits im Spannungsverhältnis: Raum – Bewegung der Mitspieler – eigene Bewegung, erleben und sogar versuchen, das Gesamtgeschehen im Kreis aktiv zu beeinflussen (Tempo steigern, den Kreis enger oder weiter machen usw.). Die „Choreographie“ vieler Kreis- und Tanzspiele sieht darüber hinaus eine Spielteilung in verschiedene Spielfunktionen und Rollen vor. Im Unterschied zu einfachen Spielliedern wie „Zeigt her Eure Füße“, wo alle Kinder dasselbe machen, beruhen

Spiele wie „Katz und Maus“ oder „Machet auf das Tor“ bereits auf Spielteilung – d. h., einzelne Mitglieder der Spielgemeinschaft übernehmen verschiedene Tätigkeiten und Rollen. Mit dieser Spielteilung werden bereits einige Grundprinzipien sozialer Spielfähigkeit (und sozialer Interaktion) eingeübt: sich abwechseln; warten, bis man dran ist; allein einer Gruppe gegenüber stehen; abwechselnd schweigen und sprechen (bzw. singen); ausscheiden müssen. All diese Handlungen setzen soziale Kompetenzen voraus, die im Alter von drei bis sechs Jahren erst entwickelt werden müssen – Kompetenzen, die hier im Schonraum ritualisierter Handlungsabläufe geübt werden können.

Die Spielleitung ermöglicht zudem eine Differenzierung in aktive und passive Mitspieler. So können aktivere und ältere Kinder als erste die Hauptrolle übernehmen – sie agieren allein z. B. außerhalb oder innerhalb des Kreises, wählen oder fangen andere Mitspieler. Einige Spiele sehen neben der Hauptfigur und der Kerngruppe sogenannte „Publikumsrollen“ vor, eine Art Zuschauerchor, der zum Spiel gehört aber keine Spielhandlungen durchführen muß (FLITNER 1980, S. 86).

Ergänzend zu diesen Möglichkeiten aktiver und passiver Teilnahme sieht die Spielstruktur traditioneller Kreisspiele vorwiegend ritualisierten, vom Spiel geregelten Rollenwechsel vor: Das nächste Kind in der Runde kommt in die Kreismitte, oder es wird abgezählt, oder aber eine rhythmisch vorgegebene Zäsur entscheidet. Diese Form von spielgeleitetem Rollentausch kann gruppenspezifisch entlastend sein. Denn es ergibt sich sozusagen „automatisch“ ein Positions- und Rollentausch; die Hauptfigur wird nicht durch den pädagogisch motivierten Eingriff der Bezugsperson oder durch das Kind, das am lautesten „ich“ schreit, bestimmt. Durch diesen unpersönlichen Rahmen können sich schüchterne Kinder ohne Zwang zur Selbstbehauptung auch einmal als Mittelpunkt erleben und egozentrische Kinder mit Führungsanspruch müssen quasi automatisch auch passivere Rollen übernehmen. Selbstverständlich lernen Kinder Selbstbehauptung oder Rollenflexibilität vor allem bei frei gewählten Spielformen und in der alltäglichen Kommunikation. Aber es gibt genügend Beispiele für festgefahrene Interaktionen: Kinder, die immer nur zuschauen, Kinder, die konstant beim Rollenspiel immer das Baby oder die Katze spielen wollen oder müssen usw. Hier soll nicht behauptet werden, daß ein ritualisierter Positionswechsel, wie ihn Kreisspiele anbieten, die Statusunterschiede in einer Kindergruppe grundlegend verändern kann. Im geregelten Kreisspiel können lediglich für die Dauer des Spiels feste Gruppierungen und Statuszuweisungen durch Spielrhythmus und Spielregeln – und nicht durch den Spielleiter – außer Kraft gesetzt werden. Es gilt aber, durch unterschiedliche Spielangebote immer wieder Situationen zu schaffen, in denen potentiell neue Erfahrungen und Erfolgserlebnisse gemacht werden können. Wieweit diese Erfahrungen dann auch außerhalb des Spiels zum Tragen kommen, bleibt eine offene Frage. In jedem Fall können hier auch jüngere oder spielgehemmte Kinder Erfahrungen mit der Gruppe im Schonraum des Regelspiels machen.

Dieser Schonraum gilt auch für die vom Spiel geregelte Macht der Zentralfigur – denn das Spiel, nicht die individuelle Durchsetzungskraft, verleiht bestimmte Befugnisse. Je nach Spiel variieren die Befugnisse und Aufgaben: So benötigt eine Hauptfigur motorische Geschicklichkeit und Ausdauer (z. B. bei Fangspielen wie Katz und Maus) oder aber szenisch-pantomimisches Darstellungsvermögen (bei

Spielen wie Dornröschen u. ä.) oder rhythmisch-tänzerisches Selbstbewußtsein usw. Der Spielleiter kann, um Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten als Hauptfigur ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen, zwischen diesen Spielen mit ganz unterschiedlich definierten Hauptrollen abwechseln – wiederum ohne direkt „pädagogisch-ausgleichend“ eingreifen zu müssen. Kreisspiele wie „Der Fuchs geht um“ oder „Katz und Maus“ sind eine ritualisierte Version der bei Kindern so beliebten Fangspiele. Es gibt ein „Es“ – d. h., eine Figur, für die andere Regeln gelten als für die übrigen Mitspieler –, das „Es“ darf jagen, fangen, schlagen usw. In dieser gebundenen Form braucht das „Es“ noch wenig Geschick, Ausdauer oder Strategie, es wird im Unterschied zu den freieren Fangspielen automatisch abgelöst oder „erlöst“.¹ Allerdings können ältere oder spielgeübte Kinder auch innerhalb der vorgegebenen rhythmischen Gliederung des Spiels durchaus manipulieren (schneller und langsamer gehen oder sogar den Kreis abschneiden). Die Verbindung von Glücksspiel, Strategie und Manipulation wird weiter unten, im Zusammenhang mit dem „Aus zählen“, noch eingehender erörtert. Wichtiger für das Kreisspiel ist die Gruppenhandlung, nicht die Manipulation des „Ergebnisses“ durch einzelne Kinder.

Das ist Spiel

Diese Gruppenhandlung ist nicht nur überschaubar und klar gegliedert, sie ist auch eindeutig „Spiel“. Im Unterschied zu vielen Bewegungs- und Übungsspielen wird beim Kreisspiel von Anfang an eine zweite Realität aufgebaut – eine Quasi-Realität mit entsprechender raum-zeitlicher Ausgrenzung. Auch für jüngere Kinder sind die Signale für diesen Realitätswechsel sichtbar und hörbar: im Kreis aufstellen, rhythmisch gegliederte Bewegungsabfolgen, im Chor geleierte Reime und Sprüche. Diese Spiele leben von der Wiederholung, und Wiederholung gehört (zusammen mit Stilisierung und Übertreibung einer Bewegung) zu den eindeutigsten Signalen der Botschaft „das ist Spiel“ (MILLER 1973). Im Kreisspiel wird die Grenze zwischen Spiel und Nicht-Spiel sogar optisch/räumlich durch die Kreisform markiert.

Beim Rollenspiel beispielsweise ist diese „Grenze“ oft unsichtbar, und es gibt häufig Streit, weil ein Nicht-Spieler das unsichtbare Spielfeld betreten hat („Geh raus, das ist unsere Küche“). Rollenspiele sind generell weniger eindeutig „eingerahmt“ und abgehoben. Im Rollenspiel gibt es ein kompliziertes Nebeneinander und Miteinander verschiedener Realitätsebenen – von der „Metaebene“ der Regieanweisung „du tätst jetzt laut schimpfen“ zur Rolle „geh jetzt sofort ins Bett“ (Kind haut Puppe) zum realitätsbezogenen Nebensatz „ich muß nur schnell aufs Klo“ bis zum Rückfall oder Übergang in reale Beziehungen „das ist meine Puppe, die darfst du nicht hauen“. Das Balancieren zwischen den verschiedenen Realitätsebenen (und den jeweils unterschiedlichen Aggressions- und Frustrationsschwellen) setzt eine hohe soziale Kompetenz voraus, die gerade kontakt- und sprechgehemmte Kinder nicht haben. Diese Unsicherheit und Angst vor dem unerwarteten „Umkippen“ der Spielrealität in die soziale Realität (mit Streit oder Alleingelassenwerden usw.) ist bei Kreis- und Tanzspielen weniger akut. Bei einem geregelten, ritualisierten Ablauf wie in dem Kreisspiel „Wir traten auf die Kette“ oder „Berta will verreisen“ weiß ein Kind: Jetzt beginnt das Spiel, es werden alle nacheinander mit Namen aufgerufen, bis das letzte Kind sich im Kreis nach außen gedreht hat und die Musik (oder das Lied) aufhört. So lange geht das Spiel, und so lange, das weiß das Kind,

sind die in der Kindergruppe gültigen Hierarchien außer Kraft gesetzt. Diese eindeutige Grenze hat neben der soeben beschriebenen Orientierungs- und Entlastungsfunktion noch eine weitergehende Funktion. Das Bewußtsein „das ist Spiel“ entwickelt sich bei Kindern erst allmählich, und gerade kontaktgehemmte Kinder können mit diesem Wechsel der Realitätsebenen manchmal nur schwer umgehen. So können die eindeutig eingerahmten und ritualisierten Spielformen helfen, die Kategorie „das ist Spiel“ zu entwickeln. Dieses Bewußtsein gehört zu einer der grundlegendsten Formen von Spielfähigkeit und Spieltätigkeit.

Wir fassen zusammen: Traditionelle Kreisspiele bieten aufgrund ihrer Spielstruktur eine wohl einzigartige Kombination von Ordnung (bzw. Ritual) und Freiraum. Kreisspiele sind Gruppen- und Regelspiele: Handlungsabfolge, Interaktion zwischen den Mitspielern, Rollenaufteilung usw. folgen bestimmten situationsunabhängigen Spielregeln. Und trotz dieser klaren Grenzen und Regeln können Kinder mitmachen, bevor sie die Regeln kennen, sie können sogar zwischendrin ein- und aussteigen. Mitmachen kann jeder, Hauptakteure ebenso wie Claqueure. Bei diesem Regelspiel wird eine „Ordnung“ angeboten ohne Ordnungsdruck (ohne: „daß muß ich können“, „darf ich mitspielen?“, „du hast verloren“). Dabei kann quasi nebenbei ein rudimentäres Regelverständnis gelernt werden – wobei im Kreisspiel Regeln und Formen durch die rhythmische Gliederung des Spiels noch weitgehend gegeben sind. Der nächste Schritt für die Entwicklung eines komplexeren Regelverhältnisses sind jene Spielarten, die vorwiegend im Freien ohne Aufsicht oder Anleitung von Erwachsenen gespielt werden: die traditionellen Fang-, Hüpf- und Ballspiele, wie „Räuber und Gendarm“, „Gummihüpfen“, „Kästchenhüpfen“, „Eiern“, „Länderspiel“ usw.

2. Traditionelle Fang- und Ballspiele

Beim Kreisspiel wurde vor allem die sozialintegrative Funktion dieser Spiele aufgezeigt. Im folgenden geht es primär um Regelverständnis und Regelverhalten. Wie werden in traditionellen Kinderspielen wie „Räuber und Gendarm“ oder „Eiern“ Regeln festgelegt, weitergegeben und sanktioniert? Um welche Art von Regeln handelt es sich hier:

Der Einstieg

Das Vorspiel: Auszählen. – Wir beginnen mit einem der ältesten Kinderspiele, dem Auszählen – ein Ritual, das von Kindern meist zur Vorbereitung und Organisation eines größeren Spiels eingesetzt wird. Auszählreime gehören inzwischen schon zum Standardrepertoire von Gedichtanthologien. Dies ist der Versuch, eine seit Jahrhunderten in den unterschiedlichsten Kulturen verbreitete mündliche Tradition festzuhalten oder zu dokumentieren. Unter Kindern heute gibt es sowohl altbekannte Auszählreime wie: „Eene, meene, muh./raus bis du.“ oder auch Schöpfungen neueren Datums: „Automobil./fahr nicht so viel./denn das Benzin ist knapp./und du bist ab.“

Diese Reime sind unter Kindern deutlich mündliche Tradition. Auf ihre Reime hin befragt, geben Kinder meist nur sehr spärlich Auskunft. Die Reime wurden nicht bewußt „gelernt“ und weitergegeben, man hört sie und „kennt sie halt“.

Was passiert beim Auszählen? Mit dem Auszählreim wird meist ein „Es“ bestimmt (wer fängt?), oder es werden Überzählige ausgeschieden oder sogar Mannschaften gebildet. Potentiell konfliktrträgliche Situationen werden hier durch Rückgriff auf ritualisierte Formen entschärft. Nicht die Spielgruppe oder einzelne Mitspieler entscheiden, sondern der Reim – unparteiisch und zufällig. Auszählreime sind jedoch keine Computer. Einmal ist das Auszählen eine kleine Szene, und der Auszähler kann sich produzieren, In-Szene-Setzen, d. h., Auszählen ist auch „show business“ (KNAPP/KNAPP 1976, S. 25). Hinzu kommt, daß innerhalb des ritualisierten, scheinbar zufälligen Wahlmodus Möglichkeiten zur Manipulation gegeben sind. Besonders routinierte Auszähler haben bestimmte Reime auf Lager und wissen, je nach Größe der Gruppe, welchen sie einsetzen müssen, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Ein strategisch geschickter Auszähler weiß, wo er beginnen muß, um beim „Aus“ dort zu landen, wo er will. Eine andere Möglichkeit ist das Auslassen oder Hinzufügen von Silben. M. und H. KNAPP berichten von Kindern, die ganze Sätze hinzufügen oder sogar einzelne Mitspieler (meist sich selbst) beim Auszählen überspringen; dabei wird so schnell ausgezählt, daß es nicht auffällt.

K. GOLDSTEIN (1979) berichtet aus einer systematischen ethnographischen Studie des Auszählens (67 Kinder im Alter von 4 bis 14) folgende Ergebnisse: Alle befragten Kinder sagten aus, daß „Auszählen“ ein Glücksspiel sei, daß sie es einsetzen würden beim Wählen, um Streit zu vermeiden, denn es sei unparteiisch und fair. Gleichzeitig hat die Mehrzahl der Befragten selbst beim Auszählen manipuliert (Silben hinzugefügt, Kinder übersprungen usw.) GOLDSTEIN zieht folgende Schlüsse: Auszählen ist ein Strategie-Spiel und nicht, wie meist angenommen, ein Glücksspiel; die Kinder haben von ihren Eltern gelernt, Manipulation und regelwidriges Verhalten möglichst zu kaschieren.

GOLDSTEINS Ergebnisse sind aufschlußreich, seiner Interpretation kann ich jedoch nicht folgen. Die Diskrepanz zwischen Aussage (Auszählen als Glücksspiel, als unparteiische Form zu wählen) und Verhalten der Kinder (Manipulation, strategisches Vorgehen) sollte nicht zu einer Dichotomie, zum Entweder/Oder hochstilisiert werden. Erstens bleibt das Auszählen trotz kleiner Manipulationen nach wie vor eine ritualisierte, unpersönliche Form des Wählens: Man bedient sich einer formelhaften, nicht-instrumentellen Sprachform, steht im Kreis, und einer nach dem anderen kommt dran und muß ausscheiden. Das ist die Grundstruktur – die deutlich Entlastungsfunktion hat (man denke nur vergleichsweise an die „Qualen“, die manche Kinder beim „freien Wählen“ durchmachen, wenn sie immer wieder als letzte gewählt werden). Selbst wenn ein Kind bemerkt, daß der Abzählreim zu seinen Ungunsten manipuliert worden ist, kann es dies übersehen und das Gesicht wahren – denn, so lautet die Parole, der Zufall hat entschieden, daß es als letztes übrig bleibt. Man darf die soziale Funktion formalisierter Sprache und Handlungen bei Kindern nicht unterschätzen. Kinder rufen z. B. beim Schlittenfahren immer wieder „Aus der Bahn, Kartoffelschmarrn!“ – nicht nur, weil ihnen der Reim und das Reimen Spaß macht, sondern auch, weil sie dann nicht direkt zu einem anderen Kind sagen müssen: Geh weg, jetzt komme ich. Oder beim „Länderspiel“ wird vor dem „Abschießen“ immer gefragt: „Eisen oder Gummi?“ Je nachdem, wie die Antwort ausfällt, darf der Mitspieler aus der Nähe oder Ferne abschießen (mit und ohne „Versteinern“). All diese Formeln sind ein Teil der Botschaft: Hier geht es nicht um persönliche Aggression, das ist „Spiel“, die Personen sind austauschbar.

Regel ist nicht gleich Regel

Traditionellen Kinderspielen, die ohne Aufsicht von Erwachsenen tradiert und gespielt werden, liegt ein ganz spezifisches, sehr komplexes Regelverständnis zugrunde, das sich grundlegend vom Regelverständnis in Spielen wie „Mensch, ärgere dich nicht“, Fußball, Handball usw. unterscheidet. In diesen letztgenannten Spielen gibt es genau definierte Regeln und entsprechend eindeutige Verletzungen der Regeln, und häufig gibt es sogar noch einen Schiedsrichter. Beim Auszählen, Gummihüpfen usw. gibt es nur mündliche Absprachen, und die Mitspieler müssen selbst ständig auf der Hut sein, Spielräume akzeptieren oder die Mitspieler zurückweisen oder aber die Grenzen neu definieren („das gilt nicht“).

Kennzeichnend für traditionelle, mündlich überlieferte Spiele ist, daß *nach* bestimmten Regeln und zugleich *mit* den Regeln gespielt wird (KNAPP/KNAPP 1976, S. 31–42). Dieses Regelsystem ist flexibel in zweierlei Hinsicht: (a) Regeln sind weder ganz eindeutig noch absolut bindend; Spielräume können ausgenutzt oder ausgebaut werden; (b) die Spielstruktur sieht einen überlieferten Kanon vor *und* die Notwendigkeit von immer neuen Festlegungen und Verhandlungen durch die jeweilige Spielgruppe. – Betrachten wir beispielsweise „Eiern“ (auch „Ball aus der Luft“ genannt). Beim „Eiern“ muß von der Spielgruppe die Größe des Spielfelds und des Tors selbst festgelegt werden. Dabei beginnen sogleich die Verhandlungen, welche Spielfeldgröße „unmöglich“ ist. Durch Auszählen oder Los wird bestimmt, wer als erster ins Tor muß. Für die übrigen Mitspieler gilt: der Ball muß immer innerhalb des Spielfelds gehalten werden. Es gibt keine Mannschaften. Jeder Mitspieler hat eine bestimmte Anzahl von „Leben“; macht er einen Fehler, verliert er ein Leben, wenn er kein Leben mehr übrig hat, muß er ausscheiden. Dann gibt es aber noch viele Variationen und Streitpunkte: Wieviel Leben hat jeder, darf der Ball „im Aus“ noch „gerettet“ werden, wenn er nur *einmal* aufgekommen ist? Der Torwart hat zwei „Leben“ mehr als die Feldspieler, und beim letzten „Leben“ darf er bestimmen, wie das letzte Tor geschossen werden darf (mit dem rechten, mit dem linken Fuß oder mit dem Kopf). In dieser Spielstruktur sind bestimmte Formen vorgegeben, aber von Anfang an sind Festlegungen und Verhandlungen notwendig. Man muß sich über viele Dinge erst einigen, bevor das Spiel überhaupt beginnen kann, und im Verlaufe des Spiels sind viele Verhandlungsstationen (oder auch Verzögerungsmöglichkeiten) eingebaut.

Ähnliches gilt für die traditionellen Fangspiele. Die Grundregeln sind Gemeingut, aber es muß immer wieder neu bestimmt werden: Wie groß ist das „Gelände“, wo ist „frei“, was heißt „fangen“ (gilt „Haare berühren“ schon als fangen?), was heißt „freischlagen“ (kann man z. B. durch Kettenwirkung „freigeschlagen“ bzw. „erlöst“ werden?) All diese Dinge müssen vor und während des Spiels ausgehandelt werden – insbesondere die Größe des „Geländes“ ist ein ständiger Streit- und Verhandlungspunkt bei Fang- und Versteckspielen. Einzelne Mitspieler versuchen immer wieder die vereinbarten Geländegrenzen zu übertreten. Sie werden dann von den Mitspielern zurechtgewiesen – oder aber das „Gelände“ wird für die ganze Gruppe erweitert. Es gibt immer Kinder, die probieren, wie weit sie gehen können (buchstäblich und im übertragenen Sinn), und je nach den Spielregeln der Gruppe und dem soziometrischen Status des betreffenden Kindes wird ein bestimmtes Verhalten noch toleriert oder als regelwidrig verdammt („Spielverderber“, „Bescheißer“).

Viele traditionelle Kinderspiele ermöglichen nicht nur gruppenspezifische Absprachen, sondern auch altersangemessene Weiterentwicklung des Spiels. SUTTON-SMITH (1972, S. 531) hat dargelegt, wie die Fangspiele noch bei Fünfjährigen einem ganz einfachen Muster entsprechen: Es gibt ein „Es“, das die anderen fängt, die Mitspieler können nur fliehen. Später wird eine ganze Reihe von „Gegenstrategien“ entwickelt, wie z. B. das „Freischlagen“. Dabei darf man nicht einfach fliehen, sondern muß etwas riskieren oder sogar das „Es“ täuschen, um anderen Mitspielern zu helfen.

Regeln weiterentwickeln und sie der jeweiligen Spielgruppe anpassen; über Regeln verhandeln, bis eine Einigung da ist (sonst kann das Spiel nicht weitergehen); das Spiel beenden, wenn keiner mehr Lust hat; unterm Spiel eine Regel ändern, damit es „schwieriger“ oder „spannender“ wird – all diese Möglichkeiten bieten traditionelle Kinderspiele. Hier wird ein ganz anderes, aber ebenso tragfähiges Regelverständnis und Regelverhalten gelernt wie in Spielen mit streng kodifiziertem Regelsystem. Bei einer altersgemischten Kindergruppe konnte ich im Zusammenhang mit diesen zwei unterschiedlichen Formen des Regelspiels zwei grundverschiedene Formen der Interaktion und Konfliktregulierung beobachten. Die Kinder spielten „Mensch ärgere dich nicht“, und ein Kind schlug vor, die Spielregeln so abzuändern, daß das Spiel ausgeglichener und spannender würde. Die anderen Kinder waren fassungslos und brüllten: „Mensch ärgere dich nicht spielt man aber immer so, schau doch nach in den Spielregeln!“ Es kam zu keiner Einigung, und das Spiel mußte abgebrochen werden. Dieselbe Spielgruppe war mir auf dem Spielplatz durch ihre endlosen Verhandlungen und unzähligen Improvisationskünste bei Spielen wie „Gummihüpfen“, „Räuber und Gendarm“ oder „Himmel und Hölle“ aufgefallen. Für diese Kinder waren – je nach Spieltypus – offensichtlich zwei unterschiedliche Bezugssysteme gültig. In den klassischen Entwicklungsmodellen (z. B. von PARTEN und PIAGET) werden bestimmte Formen des Spiels bestimmten Altersgruppen und Entwicklungsstufen zugeordnet. Dieser „Spielhierarchie“ zufolge gehören Regelspiele mit streng kodifizierten Regeln zur „höchsten“ Spielkategorie. Gegen diese Stufenleiter läßt sich hier konkret einwenden: Kinder beteiligen sich vom Kindergartenalter an bis ins Erwachsenenalter an traditionellen Spielen, deren Regeln gerade nicht kodifizierbar sind. Es werden *parallel*, und nicht *nacheinander*, zwei unterschiedlich strukturierte Regelsysteme gelernt, die beide gleichermaßen zur Entwicklung von Spielfähigkeit und Sozialkompetenz gehören.

Betrachtet man Spiel als einen eigenen Erfahrungsraum, dann stellt sich die Frage: „Was passiert eigentlich beim Spiel?“ Die Betrachtung des Spiels als einer eigenen Größe heißt aber nicht, daß die alte Dichotomie „Spiel = zweckfreies Handeln“ versus „Arbeit = zweckgebundenes Handeln“ wiederbelebt werden soll. Isoliert man Spiel zu einer einzigartigen zweckfreien Daseinsform, so argumentiert man ontologisch und nicht interaktionistisch und versperrt so den Blick auf die im Spiel enthaltenen Sozialerfahrungen und deren Bezug zu anderen expressiven und nicht-expressiven Verhaltensmustern.

Anmerkungen

- 1 GUMP und SUTTON-SMITH haben eine inzwischen schon klassisch gewordene Abhandlung zu „Es“-Spielen verfaßt („it“ games), bei der beispielhaft die Beziehung zwischen spielgebundener Aufgabenstellung bzw. Machtbefugnis und entsprechender Sozialerfahrung aufgezeigt wird (in: SUTTON-SMITH 1972, S. 433–441).
- 2 Gegen die Vorstellung eines Stufenmodells – das ein Fortschreiten vom kindlichen Alleinspiel zum kooperativen Spiel als kontinuierliche Entwicklung zur „Reife“ konzipiert – wandten sich z. B. W. E. FTHENAKIS/H. SPERLING: Wenn das Kind allein spielt. In: Spielmittel 3 (1982), S. 39–42.

Literatur

AVEDON, E. M./SUTTON-SMITH, B. (Eds.): *The Study of Games. A Source Book*. Huntington/New York (R. E. Krieger) ²1979.

BRUNER, J. S./SHERWOOD, V.: Das Erlernen von Regelstrukturen in den frühesten Spielen von Mutter und Kind (Guckuck-da). In: A. FLITNER (Hrsg.): *Das Kinderspiel*. München ⁴1978, S. 158–167.

FLITNER, A.: *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München ⁶1980.

GOLDSTEIN, K. S.: Strategy in counting out: An ethnographic folklore field study. In: AVEDON/SUTTON-SMITH 1979, S. 167–178.

HERRON, R. E./SUTTON-SMITH, B.: *Child's Play*. New York, London (John Wiley) 1971.

HUNDERTMARCK, G.: *Soziale Erziehung im Kindergarten*. Stuttgart 1969.

KNAPP, M./KNAPP, H.: *One Potato, Two Potato. The Secret Education of American Children*. New York (W. W. Norton) 1976.

MILLER, S.: Ends, Means, and Galumphing: Some Leitmotifs of Play. In: *American Anthropologist* 75 (1973), S. 87–98.

OPIE, I./OPIE, P.: *The Lore and Language of Schoolchildren*. New York (Oxford University Press) 1959.

OPIE, I./OPIE, P.: *Children's Games in Street and Playground*. Oxford (Clarendon Press) 1969.

SCHWARTZMAN, H. B.: *Transformations. The Anthropology of Children's Play*. New York/London (Plenum Press) 1979.

SUTTON-SMITH, B.: *The Folkgames of Children*. Austin/London (University of Texas Press) 1972.

SUTTON-SMITH (Ed.): *Play and Learning*. New York (Gardner Press) 1979.

SUTTON-SMITH, B.: *The Folkstories of Children*. Philadelphia (University of Pennsylvania Press) 1981.

Abstract

Ritual and Social Experience in Traditional Games of Children

With a few exceptions, German educational and developmental psychologists have tended to neglect the study of folk games and child lore. This field calls for interdisciplinary projects involving psychologists, anthropologists, sociolinguists, etc. – such projects have been undertaken in the United States. In order to find out more about what children do and learn during play, it is necessary to reconstruct the „grammar“ of a game. The following analysis of traditional games (singing and dancing games, counting out, tag, ball games) takes a close look at the structure of these games in order to specify types of social interaction and social experience which may be generated or encouraged by a given structure. Some pertinent questions are: What are the rituals or rules governing the beginning and ending of the game, turn-taking, role-

taking, etc.? How are the rules learned and enforced? Does the structure encourage „law-abiding“ behavior or an ongoing process of rule-making and bargaining? Generally speaking, developmental categories and models of children's play should differentiate more between diverse play structures and correspondent social experience.

Anschrift der Autorin:

Dr. Michaela Ulich, M. A., Staatsinstitut für Frühpädagogik, Arabellastr. 1,
8000 München 81