

# **Bergische Universität Wuppertal**

Fachbereich Bildungswissenschaften

**Promotionskolleg „Kinder und Kindheit im Spannungsfeld  
gesellschaftlicher Modernisierungen. Normative Muster und  
Lebenslagen, sozialpädagogische und sozialpolitische Interventionen“**

## **KINDER UND MODERNES SPIELZEUG**

**Die Medialisierung kindlicher Erfahrungen**

### **Dissertation**

von

MATTHIAS KOCH

LAUBENWEG 5

59821 ARNSBERG

MATRIKEL-NR.: 9009769

**Referent: Prof. Dr. Heinz Sünger**

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20080313

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080313>]

## Inhaltsverzeichnis

<b>0</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	<b>Das Spiel des Kindes</b>	<b>9</b>
1.1	Kinderspiel im Bezug zur Umwelt	9
1.2	Entwicklungspsychologische Aspekte des Spiels	12
1.2.1	Spielen und Kompetenz	12
1.2.2	Spielen und Identitäten	17
1.2.3	Das Phantasiespiel	23
1.2.4	Spielen und Konstruieren	30
1.2.5	Spiel und das Erlernen kultureller Fertigkeiten	33
1.2.6	Spielen und Unterricht	38
1.2.6.1	Pädagogische Spielumwelten	38
1.2.6.2	Constructionism	41
1.2.7	Spielen im Bezug zu Angst und Aggression	49
1.2.8	Aussteigen können aus dem Spiel	50
1.3	Systemtheoretische Betrachtung des Spiels	52
1.3.1	Systemtheoretische Grundannahme	52
1.3.2	Spieltheoretische Grundannahme	56
1.3.3	Kommerzielle Spielwelten für Kinder	62
1.4	Spieltheorie und kulturelle Entwicklung	67
<b>2</b>	<b>Kindheit, Spiel und Spielzeug</b>	<b>68</b>
2.1	Moderne Kindheit	68
2.2	Kindheit in Film und Fernsehen	86
2.3	Spielzeug als verkleinerte Dinge der Erwachsenenwelt	88

<b>3</b>	<b>Moderne Spielzeuge</b>	<b>95</b>
3.1	Der Wandel der Spielfiguren	95
3.2	Action- bzw. Fantasyspielzeug	101
3.2.1	Merchandising	101
3.2.2	Spielzeuge die im Zusammenhang mit Serien bzw. Filmen entstanden	107
3.2.3	Werbepsychologische Vermarktung von Actionspielzeug	109
3.2.4	Untersuchungen über das Spiel mit Produkten die zu Serien bzw. Filmen entstanden	112
3.2.5	Untersuchung der möglicher Weise aggressiv machenden Wirkung von Actionspielzeug	120
3.3	LEGO	129
3.3.1	Die Legowelt	129
3.3.2	Produkt und Marktsituation	131
3.3.3	Die Möglichkeit mit LEGO die Umwelt zu simulieren	138
3.4	LEGO im Spiel des Kindes	141
3.4.1	Ältere Untersuchungen mit LEGO DUPLO	141
3.4.2	Feldforschung im LEGOLAND Deutschland	149
<b>4</b>	<b>Spielzeug, Kindheitsforschung und moderne Gesellschaft</b>	<b>160</b>
4.1	Das Spiel mit LEGO im Bezug zu Elektronikspielzeug, Actionspielzeug und Merchandising	160
4.2	LEGO, Spielzeug, Unterricht	172
4.3	Abschlußbetrachtung	189

## 0 Einleitung

Spielen gehört zu den Tätigkeiten, die Menschen als Menschen charakterisieren, Menschen haben immer gespielt und werden voraussichtlich immer spielen. In unserer Gesellschaft wird - seit etwa 120 Jahren - aber Spielen und Spielzeug in erster Linie Kindern zugestanden. Spielen ist jedoch in den seltensten Fällen eine zweckfreie Tätigkeit, sie ist untrennbar mit der Umwelt verbunden, in der gespielt wird, das heißt gespielt wird in Räumen, beispielsweise auf der Straße, auf Spielplätzen, im Garten, in der Wohnung, im Kinderzimmer, im Kindergarten und in der Schule, mit Spielpartnern, das können Erwachsene ebenso wie andere Kinder sein, oder auch allein. Gespielt wird mit Spielmitteln, mit Spielzeug, das speziell zu diesem Zweck hergestellt wird, auch wenn prinzipiell alle Dinge zu Spielzeug werden können.

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit zeigt, welche Bedeutung dem Spiel bei der Entwicklung des Kindes zukommt.

Grundsätzlich ist zu beachten, daß das Spiel bei Kindern nicht grundlegende kognitive Fertigkeiten wie Gedächtnis, Planen, räumliche Intelligenz oder Kategorisierung erzeugt. Bestimmte Spiele, TOMASELLO<sup>1)</sup> nennt als Beispiel das Schachspiel, konnten sich nur deshalb entwickeln, weil Menschen diese Fertigkeiten schon besaßen; aber das Spiel lenkt grundlegende kognitive Prozesse in neue Bahnen und trägt dadurch zur Schaffung neuer und sehr spezialisierter kognitiver Fertigkeiten bei. Allerdings gab es seit je her Unterschiede bezüglich des Spiels hinsichtlich des Geschlechts und der sozialen Klasse.

Neben der unterschiedlichen Zeit, die zum Spielen blieb wurde auch das Spielzeug selbst zu einem kulturellen Gut und somit zu einer Form von kulturellem Kapital (vgl. BORDIEU<sup>2)</sup>), welches auf Kinder der unterschiedlichen sozialen Klassen ungleich verteilt wurde. So gehört eine

Ausstattung mit bestimmtem Spielzeug bei Kindern wohlhabender Eltern zum Standard.

Die Spielwelt der Kinder hat sich seit den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts, aufgrund des zunehmenden Straßenverkehrs und der Bebauung freier Flächen, immer mehr in den häuslichen Bereich verlagert, womit eine expandierende Spielwarenindustrie einherging. Mit dieser Entwicklung gingen Möglichkeiten zu Gruppenspielen verloren.

Gleichzeitig expandierte die Medienindustrie. Das Spielzeug bildete nicht mehr in erster Linie Dinge der Erwachsenenwelt ab, sondern begann sich immer mehr an medialen Inhalten zu orientieren.

Heutzutage beeinflussen Inhalte, Form und Design der verschiedensten Massenmedien das heutige Kinderleben, indem sie (speziell auf Kinder zugeschnitten) etwas konstruieren, das die angelsächsische Literatur als „Popular Culture“ bezeichnet, zu der Erwachsene häufig keinen Zugang haben.

LEGO (ein Spielzeugsystem, dem in dieser Arbeit besondere Beachtung geschenkt wird), gehört in bestimmten Klassen sicherlich zum Standard, so daß bestimmte Kinder einen „Spiel – Habitus“ erreicht haben, den Kinder anderer Klassen nicht haben.

Weiterhin zeichnet sich ein gravierender Unterschied zwischen "hochmodernen" Kindern und "traditionalen" Kindern ab. Während die von Du BOIS-REYMOND<sup>3)</sup> u. a. bzw. FUHS<sup>4)</sup> als modern bezeichneten Kinder einen großen Teil ihrer Freizeit in terminlich und vorwiegend institutionell gebundenen Aktivitäten verbringen, haben als traditional bezeichnete Kinder, die häufig aus einem geringeren sozialen Milieu stammen, wenig feste Termine. Bei letzteren nimmt "freies" Spielen, auch mit Spielzeugen und Computerspiele bzw. Fernsehen einen höheren Stellenwert ein. Mit der Verlagerung des Spiels in den häuslichen Bereich entstand als

wesentlicher Kaufanreiz für Spielzeug (vor allem für die Eltern) das Prädikat "pädagogisch wertvoll". Die Beurteilung des Spielzeugs geschieht durch die Arbeitsgemeinschaft "Gutes Spielzeug", die aus Vertretern von Industrie, Handel und Wissenschaft besteht, sowie durch den Arbeitsausschuß "Gutes Spielzeug", mit hauptsächlich beratender Funktion. Es zeigten sich wiederum schichtenspezifische Unterschiede: "Mit *Bedacht* gekaufte, relativ hochwertiges, lehrreiches Spielzeug für die wohlhabenden, Billigspielzeug oder Massenware für die weniger finanzkräftigen Eltern (...)"<sup>5</sup>.

Es zeichnet sich eine deutliche Ungleichheit bei der Möglichkeit, Spielkompetenzen zu erwerben, ab.

Büchner verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß sich eine "Durchschnitts- bzw. Normkindheit" immer mehr verbreitet hat. Durch pädagogisch psychologische Vorgaben (Standardprogramme) fände kindliches Aufwachsen in vergleichbaren Bahnen statt: "*Standardisiertes Kinderprogramm ab drei Jahren, katalogisierte Mindestausstattung mit Spielzeug, selbstverständlicher Mindeststandard beim Medienkonsum (...) bis hin zu überregional "gültigen" Ess- und Trinknormen*".

MOI<sup>6</sup>) verweist in Anlehnung an Bordieu darauf, daß Normen und Werte nicht immer direkt gelernt werden, sondern Kindern im tagtäglichen Umgang miteinander nahegebracht werden.

Neben den geänderten Umweltbedingungen veränderten auch die Medien den Kinderalltag. Es entstehen Netzwerke. Wie bereits dargestellt liefert das Fernsehen vorgefertigte Bilder und drängt damit, so Büchner, die Bedeutung des geschriebenen Wortes als verbal-analytische Form der Aneignung der symbolischen Kultur zurück. Außer Fernsehen bzw. Video haben auch andere Medien, wie Kassetten und Comics wachsende Bedeutung für das kindliche Aufwachsen erlangt.

Die Studie von Lieselotte Wilk: „Kindsein in Österreich“ zeigt beispielsweise, daß Vielseher am Computerspiel interessiert sind und weniger an Büchern.

Desweiteren verweist Kincheloe<sup>7)</sup> darauf, daß Eltern heutzutage aufgrund der zunehmenden Zahl Alleinerziehender und der zunehmenden Armut immer weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen, so daß diese zu Fernsehen und Videospiele greifen.

Symbolfiguren werden multimedial vermarktet, beispielsweise gibt es Serienhelden des Fernsehens auch als Videokassetten, Comicfortsetzungsserien, Tonbandkassetten und Spielzeugfiguren, wie die Symbolfiguren vom Typ He Man der Action-Spielzeugserie Masters of the Universe, die in meiner Diplomarbeit untersucht wurden. Diese Tendenz hat in den letzten Jahren stetig zugenommen und trägt so immer mehr zur Entwicklung der „Popular Culture“ bei. Daher werden nach einer Betrachtung von moderner Kindheit, Medien und Spielzeug im zweiten Teil, im dritten Teil Action- und Fantasyspielzeug und Merchandisingartikel untersucht.

Mit der Medialisierung zeichnen sich allerdings auch neue Möglichkeiten des Lernens ab. CHRISTINA HUGHES<sup>8)</sup> betont, daß bei heutigen Lernenden, neben der Schule\*, der Einfluß von Familie, Gleichaltrigengruppe und Medien besonders hoch ist. Wie bereits veranschaulicht wurde, spielt der Habitus hier eine wichtige Rolle.

Im Schwerpunkt wird die Medialisierung am Spielzeugsystem LEGO verdeutlicht.

---

\* Auch bei den schulischen Bildungschancen, spielt die soziale Herkunft, (vorallem in Deutschland, was beispielsweise die PISA – Stuidie zeigte), eine wichtige Rolle.



LEGO ist ein Spielzeug, welches den einzelnen Altersstufen entsprechend, zahlreiche Produktlinien anbietet, damit aber immer mehr vom ursprünglichen Legogedanken: „konstruktives Bauen mit kreativer Absicht“ abrückt. Zu den Produktlinien zählen mittlerweile auch solche, die mediale Trends ausnutzen, seit 1999 sogar direkte Merchandising Artikel. Seit Ende 1999 wird die Produktlinie Mindstorms angeboten, bei der sich aus LEGO gebaute Figuren bzw. Maschinen mit Hilfe eines Computerprogramms steuern lassen. Dieser Produktlinie liegt die Idee des Constructionism zugrunde und bietet, wie auch diese Arbeit zeigt, die Möglichkeit, grundlegende kognitive Prozesse, in neue Bahnen zu lenken. Der Preis\* für Mindstorms - Produkte ist allerdings sehr hoch, so daß sie wiederum bestimmten Kindern vorbehalten bleiben (s. o.).

Weiterhin werden diese Produkte im Schulunterricht, besonders in Computer AGs eingesetzt.

In der Akademie des LEGOLANDs Deutschland, einem Freizeitpark der Firma LEGO, werden Workshops mit Mindstorms angeboten, an denen vorwiegend Kinder aus Schulklassen, aber auch einzelne Besucher des LEGOLANDs teilnehmen können.

Daher wurde das LEGOLAND Deutschland als Ort für die Feldforschung gewählt.

Ebenfalls gehört Mindstorms wie übrigens auch die LEGO Merchandisingartikel zu den Produktlinien, die keine schwarzen Zahlen schreiben, so daß LEGO zwar an diesen Produkten festhält, sich aber ansonsten stärker auf ihr ursprüngliches Konzept besinnen will.

---

\* Der Preis für größere LEGO – Sets ist im Vergleich zu „Billigspielzeug oder Massenware“ (s. o.) relativ hoch, so daß auch ein Spiel mit dem umfangreichen LEGO Sortiment nur bestimmten Kindern zusteht.

## 1 Das Spiel des Kindes

### 1.1 Kinderspiel im Bezug zur Umwelt

Das Ungewöhnliche des Spiels beruht nach OKORI<sup>9)</sup> auf einer gleichzeitigen Existenz zweier Wirklichkeitskategorien; der einen, mit der das Kind nie aufhört zu rechnen, dem realen Alltag, und der anderen, fiktiven, die den Bedingungen entspricht, welche für das Kinderspiel notwendig sind. Diese Zwiespältigkeit findet ihren Ausdruck in der Doppelbedeutung der vom Kind eingesetzten Spielmittel. Die Fiktionswelt, in der die Kinder verschiedene Rollen spielen und in den für sie eigentümlichen Grenzen handeln, in welcher der Sessel zum Schiff und der Platz unter dem Tisch zur Räuberhöhle werden kann, ist eine eigene Welt. Diese fiktive Welt überschreitet jene Grenzen kindlicher Aktivitäten, die der Vorbereitung auf das spätere Erwachsenenleben dienen; in ihr spielt sich das ab, was der Schweizer Psychologe E. CLAPAREDE (1873-1940) einmal als die 'Erweiterung von sich selbst' bezeichnete. Auch L.S. WYGOTSKI (1896-1934), erkannte dieses charakteristische Merkmal des kindlichen Spiels. Er bezeichnete das Spiel des Kleinkindes als fiktive "*illusorische Realisation von nicht realisierbaren Wünschen*"<sup>10)</sup>

Diese 'Erweiterung von sich selbst' beruht vor allem darauf, daß das Kind, das in der gewöhnlichen Lebenssituation nicht handeln kann, sich eine fiktive schafft, die die Befriedigung seiner eigenen Bedürfnisse ermöglicht. Diese Bedürfnisse sind meistens von allgemeinem Charakter. Das Kind will z.B. jemand werden, realisiert aber sein Bedürfnis auf verschiedene Art und Weise: Es kann Bahnangestellter, Lehrer, Polizist werden, während es in seinem Leben zu keiner von jenen Personen werden könnte. Indem sich das Kind den Verhaltensprinzipien der genannten Personen unterstellt, erlernt und erlebt es zusätzlich die Normen des Gesellschaftslebens und ordnet sich ihnen unter. Im Spiel findet also ein Stück Sozialisation statt. HERLTH bezeichnet spielen vor diesem Hintergrund als 'Reduktion von Komplexität'. Dies bedeute **Assimilation** bei PIAGET.

Ein bedeutender Aspekt wurde in diesen älteren Forschungen noch nicht berücksichtigt. HÜTHER<sup>11)</sup> betont, daß das menschliche Gehirn ein soziales Konstrukt sei. Die Bereiche und Regionen des menschlichen Gehirns, die für die Steuerung all jener Funktionen verantwortlich sind, die wir als spezifisch menschliche Leistungen betrachten, werden erst nach der Geburt durch eigene Erfahrungen endgültig herausgeformt. *„Nirgendwo im Tierreich sind die Nachkommen beim Erlernen dessen, was für ihr Überleben wichtig ist, so sehr und über einen vergleichbar langen Zeitraum auf Fürsorge und Schutz, Unterstützung und Lenkung durch die Erwachsenen angewiesen, und bei keiner anderen Art ist die Gehirnentwicklung in solch hohem Ausmaß von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz dieser erwachsenen Bezugspersonen abhängig wie beim Menschen“<sup>12)</sup>.*

HÜTHER folgert weiter, daß die frühkindlichen Bindungen nur der erste Schritt eines langen und komplizierten Sozialisationsprozesses sind. Im Verlauf dieses Prozesses lernt jedes Kind, sein Gehirn auf eine bestimmte Weise zu benutzen, indem es dazu angehalten, ermutigt oder auch gezwungen wird, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten stärker zu entwickeln als andere, auf bestimmte Dinge stärker zu achten als andere, bestimmte Gefühle eher zuzulassen als andere, also sein Gehirn allmählich so zu benutzen, daß es sich damit in die Gemeinschaft, in die es hineinwächst, zurechtfindet.

Das Spiel bereitet das Kind, wie oben beschrieben, auf das Gesellschaftsleben vor und trägt damit zur Entwicklung des Gehirns bei. Da das Kind im Spiel nur das macht, was es will und was ihm Freude bereitet, ist ein solches Lernen außerordentlich effektiv. Schließlich lernt das Kind in seinem zumeist in der Gleichaltrigen-Gruppe realisierten Spiel, die eigenen Wünsche von den Wünschen der anderen Gruppenmitglieder zu unterscheiden. *„Das Spiel steht somit im Dienst eines Dezentalisationsprozesses der psychischen Entwicklung, der den typischen Egozentrismus des Kleinkindes zugunsten der Fähigkeit des*

*Perspektivenwechsels ablöst und ihm in zunehmendem Maße auch die Kontrolle seiner Gefühle ermöglicht".<sup>13)</sup>*

Das Spiel in der Gleichaltrigengruppe trägt zur Bildung der eigenen Identität bei. Untersuchungen über die Kommunikation zwischen Spielpartnern unter 7 Jahren, werden in Kapitel 1.2.2 genauer ausgeführt.

Indem das Spiel Bedingungen für selbständiges Handeln schafft, das durch die Phantasie belebt wird, wird es zugleich zu einem eigenständigen Tätigkeitsfeld, mit dessen Hilfe das Kind seine Umgebung verändert.

Man kann also das Spiel allgemein als eine dem eigenen Vergnügen dienende Handlung ansehen, die sich auf einen bedeutsamen Anteil der Phantasie stützt. Obwohl diese Handlung von Regeln regiert wird, hat sie schöpferischen Charakter, weil Phantasie es mit der Neuschaffung bzw. Umwandlung von Wirklichkeit zu tun hat. Spielen ist deshalb immer auch eine selbständige Erkenntnisleistung. Im schöpferischen Spiel wird Wirklichkeit neu erkannt, gestaltet und bewertet.

## 1.2 Entwicklungspsychologische Aspekte des Spiels

### 1.2.1 Spielen und Kompetenz

In der heutigen Zeit wird das Spiel in der Alltagswelt häufig deutlich von anderen Bereichen, wie z.B. Arbeit und Lernen, abgegrenzt. Nach SUTTON-SMITH haben vor allem PIAGETS Arbeiten zur Intelligenzentwicklung und HUTTZINGERS Arbeiten zu einer 'Revolution' des Denkens über das Spiel geführt. Das Spiel besitzt zum einen motivierende Reizwirkung; zum anderen aber ist Spiel auch ein auf spezifische Weise umweltbezogenes Verhalten, wie bereits in Kap. 1.1 dargestellt. Spiel wird von PIAGET in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Intelligenzfunktion des Kindes gesehen. PIAGETS kognitive Entwicklungstheorie verleugnet nicht ihren biologischen Ursprung; die beiden Prinzipien, die den Entwicklungsprozeß steuern, **Assimilation** und **Akkomodation**, sind Prinzipien, die nach PIAGET grundlegend für die Entwicklung organischen Lebens überhaupt sind. Intelligentes Verhalten ist Anpassung (**Adaption**) an die Umwelt, die einmal im Sinne einer Erweiterung bestehender Verhaltensschemata durch bloße Verarbeitung von Umweltstimuli (**Assimilation**) zu verstehen ist, zum anderen Umstrukturierung bestehender Schemata als Anpassung an neue Umweltstimuli bedeutet (**Akkomodation**).

PIAGET geht davon aus, daß Vorgänge der Assimilation und der Akkomodation in ständiger Wechselbeziehung zueinander stehen und nach einem Gleichgewichtszustand ('**Äquilibrium**') streben, der im Zuge der fortschreitenden Fortentwicklung immer stabiler wird. Im Prozeß der fortschreitenden Differenzierung und Integration kognitiver Strukturen verläuft die Gleichgewichtsfindung anfangs noch durchaus dynamisch, zeitweise kann einer der beiden Entwicklungsprinzipien (Akkomodation bzw. Assimilation) über das andere dominieren.

Die Strukturbildung kognitiver Schemata vollzieht sich in wohlunterteilbaren Phasen. PIAGET unterscheidet vier große Entwicklungsperioden; die **sensumotorische Periode** (0 bis 2 Jahre), die **präoperationale Periode** (mit den Unterstufen des vorbegrifflichen Denkens (3-4 Jahre) und des anschaulichen Denkens (5-6 Jahre)), die Periode der **konkreten Operationen** (7-11 Jahre), die Periode der **formalen Operationen** (ab 11 Jahre). Den drei erstgenannten Entwicklungsperioden lassen sich drei Grundformen des Spiels zuordnen:

<b>sensumotorische Periode</b>	= <b>Funktions- bzw. Übungsspiel,</b>
<b>präoperationale Periode</b>	= <b>Symbolspiel,</b>
<b>konkret-operationale Periode</b>	= <b>Regelspiel.</b>

Die Übung, das Symbol und die Regel sind für PIAGET die drei Strukturen, die das kindliche Spiel in seiner Entwicklung charakterisieren. Spieltätigkeit ist für PIAGET im wesentlichen Assimilation bzw. ein Überwiegen von assimilatorischen Vorgängen gegenüber akkomodatorischen Vorgängen. Beim Übungsspiel hat das Kind Freude am bloßen Handlungsvollzug, es zeigt Funktionslust (nach K. BÜHLER). Im Anschluß an das Übungsspiel lernt das Kind den Gebrauch symbolischer Schemata. Das Symbol liefert dem Kind das Mittel, die Realität an seine Wünsche oder an seine Interessen zu assimilieren.

HERLTH<sup>14)</sup> verweist darauf, daß SUTTON-SMITH PIAGETS Definition des Spielens als 'reine Assimilation', als zu restriktiv empfindet. Auch RUBIN und PEPLER weisen darauf hin, daß dramatisches oder symbolisches Spielen durchaus akkomodative Eigenschaften enthält. SUTTON-SMITH sieht dementsprechend auch weitreichende Möglichkeiten des Zusammenhangs von Umwelt, Spiel und Lernen. SUTTON-SMITH begreift Spielen im Kontext von sozialen Lernprozessen. Er hat zwar bislang niemals eine systematische Theorie des Spielens entworfen, hat aber auch durch seine zahlreichen Beiträge den Bezug des Spielens zur Umwelt deutlich in Erscheinung treten lassen.

Für SUTTON-SMITH<sup>15)</sup> ist Spiel 'Mittler des Neuen'. Das Spiel ist eine 'Quelle neuer Anpassungsformen'. In der Vorstellung von SUTTON-SMITH entwickelt sich (nach HERLTH), durch das Spielen im Kind ein Potential möglicher Anpassungsformen an Veränderungen in der Umwelt. Im Sinne der Integration und Innovation sieht SUTTON-SMITH im Spiel eine Vergrößerung des adaptiven Potentials. Durch ihr Spielverhalten erwerben sich also Kinder eine besondere Kompetenz, mit Umwelt umzugehen und auf Umwelt einzuwirken. Ein Verhaltensrepertoire wird erworben, das dem Individuum in anderen Situationen eine größere Flexibilität hinsichtlich seiner Reaktion auf diese neue Situation verschafft.

HERLTH verweist darauf, daß eine solche Wirkung des Spielverhaltens dadurch möglich erscheint, daß Spielen Möglichkeiten zum sozialen Lernen und Experimentieren mit allem was räumlich - dinghafte, soziale und kulturelle Umwelt ausmacht, verschafft.

Einen weiteren deutlichen Hinweis auf den Zusammenhang von Spielen und Kompetenz findet HERLTH bei ROBERT W. WHITE<sup>16)</sup>. WHITE denkt vom Problem der **Kompetenz** her, und er versteht darunter die Fähigkeit eines Organismus, effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren. Kompetenz wird hier in einem sehr weiten Sinne als Umweltbewältigung verstanden. WHITE faßt damit ein weites Spektrum von Verhaltensweisen zusammen, die bei Tieren und Menschen in Bezug auf Umwelt beobachtbar sind. Für ihn haben Erkundung, Stimulussuche, Umweltmanipulation, Erregungssuche und ähnliches eine gemeinsame motivationale Basis. ein 'intrinsisches, also inneres Bedürfnis, mit Umwelt umzugehen, die er 'Kompetenzmotivation' bzw. 'Effektanz' nennt. Die unter Kompetenz zusammengefaßten Verhaltensweisen sind hier Aktivitäten, die im Spiel von Kindern praktiziert werden. Obgleich es sich um sehr unterschiedliche Formen des Umweltbezugs handelt, vom Greifen über Sprache bis zur Manipulation der Umwelt, haben sie nach WHITE doch einen gemeinsamen Kern. Das Kind (WHITE bezieht sich hier auf die Fallstudien von PIAGET) scheint stets damit beschäftigt zu sein, eine effektive Vertrautheit mit seiner Umwelt zu

entwickeln. Er erforscht, wie es auf die Umwelt wirken kann und wie die Umwelt auf es zurückwirkt. Obgleich dieses häufig im Spiel geschieht, spricht WHITE hier vom Lernen. In der Interpretation von WHITE ist Spielen adaptives Verhalten im Sinne von PIAGET, Allerdings legt der Begriff Kompetenz ein weitergehendes Verständnis von Intelligenz nahe, wie es SUTTON-SMITH hat. Spielen sichert die individuelle Fähigkeit zum effektivem Umgang mit Umwelt, wozu auch das Lernen gehört. ELLIS<sup>17)</sup> gibt diesem Aspekt des Spielens als einem an Umweltbewältigung organisierten Verhalten eine weitergehende evolutionstheoretische Deutung, die SUTTON-SMITH Verständnis der Funktion des Spielverhaltens noch verdeutlicht. Für Ellis hat Spielverhalten eine genetische Basis. Er stützt sich dabei auf eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich mit dem Problem der Stimulussuche und des optimalen Spannungszustands befassen. Für ELLIS hat Spielverhalten genau diese Funktion des optimalen Spannungszustandes. Durch die spielerischen Aktivitäten, wie z.B. Phantasiespiele, Regelspiele, Rollenspiele, immitatives Spielen, wiederholendes Spielen, Testen, Konstruieren und Manipulieren entsteht ein Informationsfluß, durch den das Individuum in einen Erregungszustand versetzt wird. ELLIS meint, daß damit evolutionär bedeutsame Funktionen verbunden sind. Er betrachtet Verhaltensflexibilität als einen evolutionären Vorteil des Menschen, der unter Selektionsdruck entstanden ist. Vor diesem theoretischen Hintergrund stellt ELLIS die Frage, aufgrund welcher durch Selektion herausgebildeten Eigenschaften die Menschen in die Lage versetzt werden, Antworten für neue Lebensbedingungen zu finden, die gegenwärtig noch nicht gegeben sind.

Lerntheoretisch gesehen bedeutet dies, daß durch Spielen Verhaltensflexibilität selektiv verstärkt wird. In dieser funktionalen Bedeutung kommen SUTTON-SMITH und ELLIS einander sehr nahe. Spielen erscheint als ein ethologisch sehr viel gestaltetes Verhaltensmuster - basierend auf einer autonomen Regelstruktur das Kindern den kompetenten Umgang mit ihrer Umwelt ermöglicht und dabei gleichzeitig die Voraussetzungen erzeugt, um auf spätere Veränderungen in der Umwelt flexibel und kompetent zu reagieren. In dieser Perspektive wird der Bezug



von Spielverhalten und Lebenschancen offensichtlich. Zwar muß nach HERLTH dabei bedacht werden, daß zwei völlig unterschiedliche theoretische Ebenen gegeben sind: Lebenschancen bezieht sich auf die Normen guten Lebens, Spielverhalten ist ein beobachtbarer Sachverhalt. Die Lebenschancen eines Kindes realisieren sich vor allem im Erspielen von Umwelt. Gleichzeitig hat Spielen auch einen Bezug zur Zukunft des Kindes - so legt es der Begriff des **Spielverhaltens als Kompetenz** nahe - indem Spielen die Voraussetzungen für den kompetenten Umgang mit Wandel in der Umwelt schafft. Zusätzlich betont SUTTON-SMITH auch, daß Spielen nur die Möglichkeit eröffnet und nicht ohne weiteres kausal bewirkt. Ob Spielen adaptive Effekte hat, sieht er abhängig von weiteren Faktoren einer umgreifenden Kultur.

### 1.2.2 Spielen und Identitäten

Wie Berg (Berg 1999) ausführt, stellt Spielen eine notwendige Bedingung zur Entwicklung einer eigenen Identität dar.

Ohne die Sozialisation durch Symbol- und Regelspiel (vgl. Kap. 1.2.1) könne keine Individualisierung stattfinden. Um Dinge wie: Schwäche, Verbotenes tun, Vergebung, Güte, Böses, Schönes richtig kennen lernen zu können, müßten diese im Rollenspiel (in der präoperationalen Phase, in Anlehnung an PIAGET [vgl. Kap. 1.2.1]) geübt worden sein.

In der darauffolgenden Phase des Regelspiels mit anderen, in der der Einzelne eine Rolle spielt, entwickelte sich erst die individuelle Persönlichkeit durch die Aktivität und nicht umgekehrt.

BERG betont ausdrücklich, daß die einzelnen Entwicklungsphasen nicht enden, wenn ein Kind reif für die nächste ist, sondern, daß die in den Phasen gesammelten Erfahrungen integriert und im späteren Leben fortgesetzt und ergänzt werden.

Besonders zu erwähnen ist auch das menschliche Verstehen von Artgenossen als intentionale Akteure. Kinder, die verstehen, daß andere Personen intentionale Beziehungen zur Welt unterhalten, die ihren eigenen intentionalen Beziehungen ähnlich sind, können die Möglichkeiten nutzen, die andere Individuen sich ausgedacht haben, um ihre Ziele zu erreichen. Kinder sind an diesem Punkt auch in der Lage, sich auf intentionale Dimensionen von Artefakten einzustellen, die von Menschen geschaffen wurden, um ihre Strategien des Verhaltens und der Aufmerksamkeit in besonderen zielgerichteten Situationen zu ermöglichen.

Wenn Kleinkinder einmal mit dem kulturellen Lernen am Beispiel anderer begonnen haben, hat dieser Vorgang überraschende Folgen dafür, wie sie lernen, mit Gegenständen und Artefakten (die häufig durch Spielzeug

repräsentiert werden) umzugehen, wie sie lernen, mit anderen Personen durch Gesten zu kommunizieren, und wie sie lernen, über sich selbst zu denken. Im Spiel findet ein Bildungsprozeß statt.

HÜTHER betont diesbezüglich (s. auch Kap. 1.1), daß psychosoziale Kompetenz, also die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen Menschen nach tragfähigen Lösungen für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen zu suchen, in der heutigen Zeit immer wichtiger geworden ist.

Seiner Auffassung nach handele es sich bei dieser Fähigkeit um eine Form von Wissen, die auf dieser Erfahrung beruhe. Um sie zu erwerben, brauchten junge Menschen Vorbilder, also Menschen, die diese Fähigkeit besitzen und sie Kindern und Jugendlichen vorleben. Und sie brauchten eigene Erfahrungen, die ihnen zeigten, daß schwierige Lösungen nur gemeinsam mit anderen gefunden und umgesetzt werden könnten.

HÜTHER stützt sich auf Erkenntnisse der Hirnforschung, nach denen sich wichtige Funktionen des menschlichen Gehirns, erst nach der Geburt, durch eigene Erfahrungen erst endgültig herausformen: *„Die wichtigsten Erfahrungen, die einen heranwachsenden Menschen prägen, und die in Form komplexer neuronaler Verknüpfungen und synaptischer Verschaltungen in seinem Gehirn verankert werden, sind Erfahrungen, die in lebendigen Beziehungen mit anderen Menschen gemacht werden.*

*In all jenen Bereichen, wo es sich von tierischen Gehirnen unterscheidet, wird das menschliche Gehirn durch Beziehungen und Beziehungserfahrungen mit andern Menschen geformt und strukturiert. Unser Gehirn ist also ein soziales Produkt und als solches für die Gestaltung von sozialen Beziehungen optimiert. Es ist ein Sozialorgan.“<sup>19)</sup>*

Der Spracherwerb, der in den folgenden Kapiteln noch näher behandelt wird, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle beim kulturellen Lernen.

Menschen drücken in längerer Rede verschiedenes Wissen und Perspektiven explizit aus, wenn sie über ein bestimmtes Thema sprechen. Dabei gibt es sowohl Meinungsverschiedenheiten als auch Mißverständnisse. Das Kind könnte z. B. die Ansicht äußern, daß ein Geschwister das Spielzeug mit ihm teilen soll, während das Geschwister die entgegengesetzte Ansicht äußern könnte.

TOMASELLO<sup>20)</sup> betont in diesem Zusammenhang, daß manche Theoretiker, wie Piaget, Damon, Dunn, konfligierende Ansichten dieser Art für besonders wichtig erachten. Wenn Gleichaltrige oder Geschwister miteinander sprächen, sei das Kind in diesen Fällen nicht geneigt, einfach der Autorität des anderen nachzugeben (was gegenüber Erwachsenen oft geschehe), sondern suche vielmehr eine vernünftige Möglichkeit, um mit der Diskrepanz umzugehen.

Weiterhin spielt die Fähigkeit des Verstehens spezieller kommunikativer Absichten eines Gesprächspartners (meistens eines Erwachsenen), die das Kind veranlassen, sein eigenes Denken aus der Perspektive des anderen zu betrachten, eine wichtige Rolle. TOMASELLO<sup>21)</sup> nennt hierzu das Beispiel, daß ein Kind mit einem Puzzle anfängt, indem es nach Teilen eines abgebildeten Baumes sucht, worauf ein Erwachsener sagen könnte, daß das zwar eine vernünftige Strategie sei, daß sie aber zur Verwirrung führen wird, und daß das Kind zuerst nach den Eckteilen suchen solle, egal um was für ein Bild es sich handle. In diesem Fall sei das Kind nicht mit einer gleichberechtigten und komplementären Ansicht konfrontiert, sondern mit einer Kritik einer Ansicht, die zudem noch von einer Autoritätsfigur stamme.

Auch Netzwerke zwischen Kindern haben bei der Kommunikation besondere Bedeutung.

SANDERS und FREEMAN<sup>22)</sup> untersuchten das Sozialverhalten zwischen Kindern unter 7 Jahren.

Hierbei wurden im besonderen die Absichten, die das einzelne Kind durch (vorwiegend verbale) Kommunikation mit dem Partner verfolgte, aufgezeichnet.

Es wurden Szenen, in denen je zwei gleichgeschlechtliche Kinder gemeinsam mit einem LEGO-Set (in welche LEGO – Produktlinie dieses Set einzuordnen ist, wird in Kapitel 3.3.2 näher erleutert) bauten, beobachtet. Der Beobachtungsfokus lag auf den Umgangsformen untereinander.

Den Kindern\* wurde die Aufgabe gestellt, gemeinsam spontan mit dem LEGO-Set etwas zu bauen.

Bei den Beobachtungen wurde besonders darauf geachtet, welche Umgangsformen die Kinder während des gemeinsamen Bauens anwendeten, um ihre persönlichen Ziele zu erreichen; welche Strategien angewendet wurden, um etwa Konflikte zu vermeiden oder unabhängig voneinander bauen zu können.

Es sollte gezeigt werden, daß Kinder ab dem fünften Lebensjahr diese Umgangsformen beherrschten (diese soziale Kompetenz besitzen).

Von besonderer Bedeutung bei den Umgangsformen war hier, die kindliche Überlegung, dem Gesprächspartner in sprachlicher Rede, entsprechende Informationen zu übermitteln, so daß diese das gemeinsame Projekt in die „richtige“ Richtung weiter verfolgten, die den eigenen Interessen entsprachen.

Es wurden sowohl verbale, als auch nonverbale Aspekte der Kommunikation aufgezeichnet.

### **Beobachtete Kinder:**

Loraine (6;11)\*\* und Rashia (6;7),

Lucy (6;1) und Ruthie (5;10),

Luke (5;1) und Rick (5;2).

Die Kinder waren Teilnehmer einer Sommerferien-Tagesbetreuung. Die beiden älteren Mädchen entstammten nicht dem selben Freundschaftsnetzwerk.

Im Folgenden werden charakteristische Beispiele für Entwicklungen, die die Autoren als „Neo- Rhetorical Participation“ bezeichnen dargestellt.

---

\* Die Partner wurden unter Mithilfe der Lehrer zusammengestellt

\*\* (Jahre; Monate)

In einer beobachteten Szene baute Rashia verbal Potential für einen Konflikt auf, der das gemeinsame Bauspiel hätte gefährden können. Worauf Loraine konterte ohne Rashia direkt zu konfrontieren.

Es zeigte sich, daß Loraine in dieser Szene die rhetorische Leitung hatte.

Auf die Konfliktvermeidung zwischen Kindern, die nicht dem selben Freundschaftsnetzwerk angehören, wird im folgenden Kapitel und in Kapitel 1.2.6.2 noch Bezug genommen.

In einer anderen Szene mit Luke und Rick sagte Luke zu Rick indirekt wie er bauen solle, indem er Rick anleitete.

Insgesamt zeigte sich, daß Loraine, Rashia und Luke sich häufiger verbal ausdrückten als die anderen.

In besonderer Weise zeigte sich, daß sowohl Lucy und Ruthie als auch Rick und Luke, die dem selben Freundschaftsnetzwerk angehörten, in den beobachteten Szenen weniger daran interessiert waren, was während der Interaktion geschah, da ihnen die Ursachen „warum der andere so reagiert“, bekannt waren.

Weitere Szenen der Untersuchung werden in den Kapiteln 1.2.5 und 1.2.6.2 dargestellt, da sie zu den in diesen Kapiteln dargestellten Aspekten des Spiels in Beziehung gesetzt werden.

Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf die „Message Design Logic“ von O´KEEFE<sup>23)</sup>.

O´KEEFE fand 3 grundsätzliche Methoden für die Handlung und Erwiderung heraus:

- 1) Wenn die Akteure beim Sprechen in der Situation ausgewählte Sätze im Bezug auf die gesamte Situation verwenden.
- 2) Wenn das Sprechen speziell auf jeden einzelnen Unterpunkt in der Situation ausgelegt ist.
- 3) Hier handelt es sich um ein integratives Sprechen zu den einzelnen Punkten in der Situation.

In den beobachteten Szenen agierte vor allem Luke integrativ. Auch bei Loraine und Rashia fanden sich integrative Elemente, wobei Rashia darum bemüht war Kompromisse zu finden.

Rick, Lucy und Ruthie verwendeten vorwiegend ausgewählte Sätze. Lucy und Ruthie versuchten darüber hinaus ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen.

Resümierend stellten die Autoren fest, daß es beim rhetorischen Sprechen darauf ankommt, wer der Partner ist (ob er dem selben Freundschaftsnetzwerk entstammt) und wie er sich verhält.

### 1.2.3 Das Phantasiespiel

*Mit 1;10 stellt sie eine Schale auf den Rand einer großen Kiste, schiebt sie dort entlang und sagt 'Katze auf der Mauer; dann (ohne etwas zu tun) 'Baum' und schließlich (indem sie die Schale auf den Kopf setzt) 'ganz oben ' (Ganz oben im Baum: sie hat am Vortag gesehen, wie die Katze auf eine Kiefer geklettert ist (...)<sup>24</sup>).*

*Mit 2;5 bereitet sie für L. ein Bad vor: Ein Grashalm fungiert als Badethermometer, die Badewanne ist eine Schachtel, und das Wasser existiert nur als verbale Behauptung. L. taucht dann das Thermometer in das Bad und findet das Wasser zu heiß, sie wartet einen Augenblick und taucht dann das Gras wieder in die Schachtel: 'So ist es gut, welch ein Glück. ' Dann geht sie auf L (in Wirklichkeit) zu und tut so, als zöge sie ihr die Schürze, das Kleid, das Hemd aus, macht diese Gesten aber, ohne sie zu berühren, Das gleiche Spiel mit 2;8".<sup>25</sup>*

*J. verbringt seit ungefähr 5;6 ihre Zeit damit, Familienszenen, Erziehungsszenen, Heiratsszenen usw. mit ihren Puppen zu organisieren, wobei sie aber auch Häuser, Gärten und oft Möbel baut. Mit 6;5 erbaut sie aus Klötzen und Stäben ein Haus, eine Scheune und einen Holzstall umgeben von einem Garten und mit Wegen und Straßen versehen. Diese Puppen bewegen sich und halten unaufhörliche Dialoge, aber das Augenmerk wird auch auf die Exaktheit und die Wirklichkeitsgetreue der materiellen Konstruktionen gerichtet ..., Das Wesentliche ist die Reproduktion der Wirklichkeit,... man beobachtet auch Kompensationen,.. Man beobachtet auch Verhaltensweisen...".<sup>26</sup>*

In diesen Beobachtungen zeigt sich eine sachlogische Eigenstruktur des **Phantasiespiels**. Der Begriff Phantasiespiel steht hier synonym für Illusions-, Fictions- und imaginatives Spiel. Es sind darunter Spieltätigkeiten zu verstehen, die in der Phantasie repräsentierte Situationen und Handlungen zeigen, konkretisiert durch variierende Spielzeugstrukturen, Spielbedingungen und Spielprozesse)<sup>27</sup>



PIAGET<sup>24)</sup> betont zwar, daß das Fiktionsspiel sich keineswegs im Symbolspiel erschöpfe, tatsächlich aber rückt er symbolisches Denken und den 'Gebrauch von Symbolen' in den Mittelpunkt einer Betrachtung des Spiels in der präoperationalen Entwicklungsphase. Er grenzt das Symbolspiel gegen das frühkindliche Übungs- und Funktionsspiel ab, bei dem weder Symbole noch Funktionen im Spiel auftreten. So wie die funktionelle Assimilation Quelle des Übungsspiels ist, bildet die symbolische Assimilation die Quelle des Fiktionsspiels.

*"Im Gegensatz zum Übungsspiel, das weder das Denken noch eine spezifische Vorstellungskultur voraussetzt, setzt das Funktionsspiel die Vorstellung eines abwesenden Objekts voraus, da das Symbol einen Vergleich zwischen einem gegebenen und einem vorgestellten Element enthält. Außerdem setzt das Symbol eine fiktive Darstellung voraus, da dieser Vergleich in einer deformierenden Assimilation besteht. Beispielsweise stellt ein Kind, das eine Schachtel herumschiebt und sich dabei ein Automobil vorstellt, das letztere durch die erstere symbolisch dar und begnügt sich mit einer fiktiven, da die Verbindung zwischen den Zeichen und dem Bezeichneten völlig subjektiv bleibt"<sup>28)</sup>.*

In diese Entwicklungsstufe fällt der Sprachenerwerb, und das kindliche Bewußtsein beginnt, im begrifflichen Bedeutungssystem Zeichen vom Bezeichneten zu unterscheiden. Das Kind trennt sich in der Phase des repräsentativen Denkens vom konkreten Gegenstand und seiner funktionellen Determination. Das Bild vom Gegenstand, das dabei entsteht, ist eine interiorisierte Nachahmung, ein früher schon akkomodiertes Schema und „stellt sich nun in den Dienst einer aktuellen Assimilation, die ebenfalls interiorisiert ist und zwar als 'Zeichen' in bezug auf die bezeichneten Dinge oder Bedeutungen".<sup>29)</sup>

Im Übungsspiel werden durch Wiederholungshandlungen Schemata der Sensomotorik gefestigt, Grundlage des Symbolspiels bilden demgegenüber symbolische Assimilationen, also bildhafte Übertragungen akkomodierter Schemata. Es wird *"ein weites Netz von Dispositionen"* geschaffen, *"die es dem Ich ermöglichen, die ganze Wirklichkeit zu assimilieren"*.<sup>30)</sup>

Reversible Denkprozesse kann das Kind in dieser kognitiven Phase noch nicht vollziehen. Es denkt somit egozentrisch, und es übt keine Äquilibration zwischen Assimilation und Akkomodation, d. h. das Primat der Assimilation bleibt bestehen.

Das Phantasiespiel ist definatorisch offener zu verstehen als das Symbolspiel, das determinierend die Objektsituationen beinhaltet. Soziodramatisches Spiel ist eine Ausweitung des Phantasiespiels: Kinder organisieren und realisieren kooperativ gestaltete Dramatisierungen<sup>31)</sup>. Die Termini 'make-believe', 'So tun als ob', 'pretend play', 'symbolic play', 'imagination' sind nach den Funktions-beschreibungen auch dem Phantasiespiel zuzuordnen; sie sind dieser Spielform immanent.

Auch in der historischen Entwicklung der Theorie des Kinderspiels sind detaillierte Argumente und Deskriptionen vorhanden. Phantasie wird gekennzeichnet als wesentlicher Bestandteil des dramatischen Nachahmungsspiels, wobei *"die Phantasie die Kopie zu dem vollen Eindruck des Originals ergänzt und die Illusion schafft, als ob die Kopie das Original selbst wäre"*.<sup>32)</sup>

Unter 'Illusionsspiel' ist das Phantasiespiel bei BÜHLER<sup>33)</sup> zu finden, verknüpft mit positiven Auswirkungen auf die Sozialentwicklung. Das Phantasiespiel wird als eine psychisch-physische Aktivitätsform bestimmt, als Agieren mit Replika Gebrauch (ein Stück Holz ist ein Pferd), als Nachahmungshandeln (Spielen mit verteilten Rollen), realen Spielideen und mit Metakommunikation.<sup>34)</sup>

Eine exakte Einordnung des Phantasiespiels in die Skala der Spielprozesse ist vor allem unter Berücksichtigung der Komponente Kreativität möglich. Kognitive, soziale und emotionale Entwicklungsprozesse stehen in einem kontinuierlichen Wechselwirkungsprozeß. Das Kleinkind bringt Anfangskompetenzen mit, die sich für die jeweiligen Entwicklungsbereiche altersspezifisch verändern. Bei der Deskription, Analyse und Interpretation der kognitiven Entwicklung *"muß man notwendigerweise Aspekte des Lernens in sozialen Interaktionen, der sozial-emotionalen Sicherheit, der Neugier, der Freude über Wirkungen des eigenen Handelns beachten"*; beim sozialen Verhalten *"kommt man nicht umhin, Aspekte der kognitiven Entwicklung wie z.B. Objektpermanenz, der Unterscheidung von Mittel und Zweck, der Ordnung der Umwelt nach Klassen, Merkmalen, Dimensionen des Selbstkonzeptes"* miteinzubeziehen, *"noch darf man in der frühen Kindheit Emotionen, wie z.B. das Spielgesicht beim Toben, das Fremdeln übersehen"*.<sup>35)</sup>

Um die Zusammenhänge zwischen Phantasiespiel und individuellen sowie sozialemotionalen Korrelaten zu interpretieren, ist die Entwicklung des Phantasiespiels als **Dezentrierungs-** und **Dekontextualisierungsprozeß** zu beschreiben. Dezentrierung meint die Ablösung vom Ich, Dekontextualisierung meint die Ablösung des Spiels von realistischen Spielmaterialien, sie ist eine Funktion der Fähigkeit des Kindes, auch abstrakte Materialien zum Gegenstand des Phantasiespiels machen zu können.

Die ersten Phantasiespieltätigkeiten des Kindes sind als egozentrisch oder selbstbezogen zu charakterisieren. Im Funktionsspiel, dem Basiselement für das im zweiten Lebensjahr zunehmende Phantasiespiel, werden vom Kind elementare Funktionen und Relationen gelernt, indem es bekannte Tätigkeiten wie Essen, Trinken, Spaziergehen mit dem eigenen Körper nachahmt.<sup>36)</sup> Das Funktionsspiel zeigt im zweiten Lebensjahr abnehmende Tendenzen, Phantasiespiel-Handlungssequenzen nehmen dagegen zu.

Der beginnende Dezentrierungsprozeß läßt in seiner Entwicklungslinie fiktives Spiel mit anderen Personen und Spielobjekten erkennen.

Zunächst ist eine Reduktion von egozentrischem Spiel und eine Expansion des fremdbezogenen Spiels zu konstatieren.<sup>37)</sup> Die Spielobjekte werden zunächst als passive Spielfiguren benutzt, um in der weiteren Entwicklung eine aktive Rolle bei der Realisierung der Handlungsschemata zu übernehmen.<sup>38)</sup> Die dergestalt erweiterten Formen des Phantasiespiels führen zu multiplen, komplexen Phantasiespiel-Handlungssequenzen, die auch mehrere Kommunikationsebenen besitzen können.<sup>39)</sup> Das Phantasiespiel als ein in einer erfundenen Spielsituation von fiktiven Handlungsplänen gelenktes Spiel läuft zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr ab.<sup>40)</sup> Der Dezentrierungsvorgang zeigt sich in dieser Entwicklungsstufe beim sozialen Phantasiespiel in komplexen Handlungsebenen<sup>41)</sup>. Die Kinder bewegen sich dabei zwischen realer Situation und Phantasiespielhandlung, die als Zwischenebene metakommunikative Signale, Gespräche über die Spielsituation und Spielszenenwechsel zeigen kann.<sup>42)</sup>

Diese erforderliche kognitive Flexibilität intensiviert die damit im Zusammenhang stehende sozial-emotionale Entwicklung.<sup>43)</sup>

Zwischen der zunehmenden Dezentrierung und Dekontextualisierung im Spiel und in der Entwicklung des symbolischen Denkens besteht ein enger Zusammenhang. Die zunehmende Kompetenz der Kinder, mit realitätsunähnlichen Objekten umzugehen, ohne Material Phantasiespielszenen zu spielen, wird übereinstimmend mit der Entwicklung der Fähigkeit, Objekte, Handlungen und Situationen kognitiv repräsentieren zu können, erklärt (s.a. Kap.1.2.1 und Kap. 1.2.2, hier ist vor allem das kulturelle Lernen zu beachten).

Dekontextualisierung ist ein zentraler Erklärungsbegriff für Experimentalstudien zum Induzieren und spontanen Phantasiespiel mit Objekten unterschiedlichen Realitätsgrades. Kontextualisierung ist aber auch im Zusammenhang von Spiel und Sichentwicklung zu einem unverzichtbaren Konstrukt geworden.

TOMASELLO<sup>44)</sup> betont, daß Kinder beim frühen symbolischen Spiel intentionale Angebote verschiedener Gegenstände extrahieren und spielerisch mit ihnen umgehen.

Er nennt das Beispiel, daß ein zweijähriges Kind einen Bleistift als Hammer benutzt, hierbei weiß es, daß dies nicht die konventionelle Gebrauchsweise dieses Gegenstands ist.

TOMASELLO interpretiert dieses Verhalten so, daß das symbolische Spiel zwei entscheidende Schritte beinhaltet. Zuerst muß das Kind in der Lage sein, die Absichten der Erwachsenen bei ihrer Verwendung von Gegenständen zu verstehen und zu übernehmen, d. h. das Kind versteht, wie Menschen Bleistifte gebrauchen: es versteht ihre intentionalen Angebote.

Der zweite Schritt besteht darin, daß das Kind die intentionalen Angebote von ihren jeweiligen Gegenständen und Artefakten entkoppelt, so daß diese miteinander vertauscht und mit unpassenden Gegenständen verknüpft werden können. So gelangt das Kind dazu, einen Bleistift auf eine Weise zu verwenden, wie man gewöhnlich einen Hammer verwenden würde, während es dabei den Erwachsenen anlächelt um ihm zu zeigen, daß es sich dabei nicht um Dummheit, sondern um Spiel handelt. Diese Fähigkeit, die intentionalen Angebote von Gegenständen und Artefakten abzulösen und relativ zwanglos im symbolischen Spiel miteinander zu vertauschen, sei, so betont TOMASELLO ausdrücklich ein sehr überzeugender Beleg dafür, daß das Kind die intentionalen Angebote gelernt hat, die von kulturellen Artefakten verkörpert werden, und zwar so, daß sie zum Teil vom dinglichen Material unabhängig sind.

Bei dem bereits dargestellten Spracherwerb spielt das Erlernen des Gebrauchs von Metaphern eine wichtige Rolle. TOMASELLO<sup>45)</sup> verweist auf Gentner und Medina, die empirische Belege dafür gefunden haben, daß das analogische/metaphorische Denken von Kindern durch ihre Begegnung mit relationaler Sprache sehr gefördert oder vielleicht sogar ermöglicht wird.

Während ihrer Ontogenese entdeckten Kinder abstrakte Muster in der sie umgebenden Sprache, was sie zur Bildung unzähliger verschiedener sprachlicher Generalisierungen veranlasse, von Gegenstandskategorien bis zu schematisierten und abstrakten Sprachkonstruktionen.

### 1.2.4 Spielen und Konstruieren

Tätigkeiten werden durch ihr Motiv bestimmt, d.h. durch das, worauf sie gerichtet sind. Das Spiel ist eine Tätigkeit, dessen Motiv in sich selbst liegt. Dies bedeutet, daß das Kind spielt, weil es spielen will, aber nicht, um ein konkretes Resultat zu erreichen, wie es für jede produktive Tätigkeit (wie z.B. Haushalts- und andere Arbeitstätigkeiten) typisch ist. Bereits SCHILLER<sup>46)</sup> betonte, daß der spielende Mensch sowohl frei von der Seite der Begierde als auch von der Seite der ökonomischen Zwänge sei. Die Schönheit oder das Spiel – sowohl als anthropologischer Zustand wie als höchste Kunst – zeichneten sich durch ihre Zweckfreiheit aus, weil sie, wie Schiller sagt, dem Gemüt keine bestimmte Tendenz geben. Dieses Spiel hat einen allgemeinen Charakter anzunehmen, um weder ein einzelnes Resultat in Rücksicht auf Erkenntnis noch auf Gesinnung im Rezipienten hervorrufen.

Es ist z.B. das Bauen mit Holzbausteinen (worunter Würfel, Quader, Prismen usw. aus Holz in kindgemäßer Größe verstanden werden) und der Umgang mit anderem Kinderbaumaterial oder Gelegenheitsgegenständen eine spezifische praktische Tätigkeit des Kindes, die auf die Herstellung eines bestimmten, vorher erdachten realen Erzeugnisses gedacht ist. Es entspricht einem praktischen Zweck. So gesehen stellt das Bauen eine produktive Tätigkeit dar und ist nicht einfach dem Spiel zu subsumieren.

Das Schaffen von Bauwerken aus Holzbausteinen und anderem Baumaterial ist andererseits eng mit dem Spiel verbunden - die Kinder errichten die Bauten (Puppenhäuschen, Autogarage) und spielen damit. Dabei bauen sie die Bauwerke oft im Laufe des Spiels um. Diese Form kindlichen Bauens, die außerhalb der speziell organisierten Beschäftigungen liegt, wird in der Fachliteratur von manchen Autoren als 'Bauspiel' bezeichnet.

LARISSA A. PARAMONOWA<sup>47)</sup> untersuchte die Besonderheiten des Verhältnisses von 'Spielen' und 'Bauen' bzw. 'Konstruieren' (sie setzte 'Bauen' und 'Konstruieren' synonym). Diese Untersuchungen führten sie zu

der Überzeugung, daß es zweckmäßig, bzw. sogar notwendig sei, die Bautätigkeit von anderen typischen Tätigkeiten des Kindes abzugrenzen. Von daher lehnt sie auch die Bezeichnung 'Bauspiel' als einheitlichen Oberbegriff für alle Umgangsformen des Kindes mit Baumaterial ab.

In ihren Untersuchungen fand sie, daß das Bauen des Kindes entweder ein Rollenspiel mit Bauelementen darstellt, die die Entwicklung des Spielsujets fördern, oder aber eine Konstruktionstätigkeit mit Spielmitteln und Spielelementen ist, die den Bauvorgang positiv beeinflussen kann.

So errichten z.B. die sechsjährigen Kinder im Laufe eines Reisespiels ein Motorschiff aus großen Bauteilen und die Fünfjährigen erbauen, während sie 'Kindergarten' spielen, Möbel für die Puppen. Solche Bauwerke sind in der Regel durch ihren symbolischen Charakter und eine gewisse Vereinfachung gekennzeichnet. Der Bauprozess ist für die Kinder kein Hauptspiel und nimmt nicht viel Zeit in Anspruch. Es handelt sich um sujetbezogene Spielhandlungen, um die Ausführung der jeweils übernommenen Rollen (eines Kapitäns, Steuermanns, eines Erziehers usw.); dies ist für Stegreifspiele, die den Kindern bedeutsamer erscheinen als das Bauen selbst, durchaus charakteristisch. Die Bauwerke der Kinder sind - neben anderen Spielzeugen und Ersatzgegenständen - gleichsam ein Mittel zur Realisierung geistiger Aufgaben im Spiel. PARAMONOWA nennt hierzu folgendes Beispiel: zwei sechsjährige Kinder bauen eine Brücke auf dem Tisch. Zuerst überlegen sie, aus welchen Bestandteilen die Stützen zu errichten sind. Sie besprechen verschiedene Varianten und kommen zu dem Schluß, daß dazu am besten Langholzstücke geeignet sind, weil mit ihnen eine feste Brücke konstruiert werden kann. Dann probieren sie aus, wie und wohin die Blöcke gesetzt werden.

Sie sind bestrebt, die Brücke lang genug zu machen, damit auch das Fahrbrettchen seinen Platz darauf findet. Später besprechen die Kinder während einer hinreichend langen Zeit, wie die Autos hinunter fahren werden. Eines der Kinder schlägt vor, auch Abstiege für die Fußgänger zu bauen. Die Absenkungen für die Autos werden zu Fußgängertreppen aus



Ziegelsteinchen umgebaut. Danach bauen sie einen Gehweg, wozu ein Teil des Gartenplatzes abgesondert wird: Geländer, Bögen, Verkehrsampeln werden eingerichtet. Die Brücke wird mit kleinen Details geschmückt. Die Kinder beginnen, mit dem fertigen Bauwerk zu spielen, wobei kleine Autos und Menschenfiguren benutzt werden.

Die Herstellung des Bauwerkes selbst nimmt in diesem Fall einen bedeutenden Teil der Zeit (30 Minuten) ein. Die Kinder errichteten ein Bauwerk mit einer sehr komplizierten Konstruktion; sie realisierten ihr Vorhaben entsprechend seinem praktischen Zweck. Dabei wurden die Materialien im voraus ausgewählt, die erforderlichen Bauweisen gesucht, die eigene Tätigkeit in gemeinsamer Kommunikation (vgl. Kap. 1.2.2) rechtzeitig kontrolliert usw.. Hierbei zeigte sich, daß diese Kinder während der Beschäftigungszeiten im Kindergarten tatsächlich zu bauen erlernt hatten. Solche Tätigkeiten tragen alle Züge, die für das Konstruieren bedeutsam sind.

Es ist bekannt, daß die Vorschulkinder oft von ihrer Konstruktionstätigkeit abkommen und zu spielerischen Aktivitäten übergehen. Diese Tendenz, die von A. R. LURIA<sup>48)</sup> aufgezeigt wurde, hängt mit der Instabilität des Aufgabenbewußtseins bei Kindern dieses Alters zusammen. Die Kinder sind noch nicht fähig, Schritt für Schritt das Ziel zu verwirklichen, d.h. die Konstruktionstätigkeit des Kindes ist im gewissen Sinne noch unvollkommen.

### 1.2.5 Spiel und das Erlernen kultureller Fertigkeiten

Je kleiner das Kind ist, umso seltener gelingt es ihm, eine Idee festzuhalten und eine Realisierung zu erreichen, wie in Untersuchungen von S. B. LISCHTWAN und A. N. DAWIDSHUK deutlich wurde. Unter Berücksichtigung dieser Befunde entwickelte S. L. NOWOSJOLOWA<sup>49)</sup> ihre Methodik des *"sujetbestimmten Konstruierens, die dazu beiträgt, den Kindern im frühen Alter (mit 1,5 - 2,5 Jahren) Hilfen beim Bauen zu geben. Wesentlich ist dabei, daß mit den Kindern ein einfaches Sujet (Thema) abgespielt wird, welches Bauelemente enthält. So sagt beispielsweise ein Erwachsener dem Kind: Unsere Matrjoschka soll auf einem Weg spazierengehen. Laßt uns diesen Weg bauen! (Ein Weg wird gebaut). Sie ging und ging (Imitation der Bewegung mit Hilfe der Matrjoschka), sie ist müde geworden und hat den Wunsch, sich niederzusetzen. Wollen wir eine kleine Bank für sie bauen"* usw. Ein so einfaches Sujet dient dem Kind als Stimulus für das Errichten eines derartigen Bauwerkes, womit sein Interesse an Konstruktionstätigkeiten entwickelt wird. Die Konstruktion und das Baumaterial selbst werden dem Kind im frühen Alter zum Mittel für das Erreichen des Spielziels; das erleichtert ihm die Aneignung konstruktionsbezogener Praktiken. Mit zunehmender Kompliziertheit der Baukonstruktionen beginnt das Spiel jedoch die weitere Entwicklung des Konstruktionsvermögens zu bremsen. Dazu kommt es, weil die Kinder im jüngeren Vorschulalter (mit 3-4 Jahren) die räumlichen Charakteristika (Höhe, Länge, Breite) der Gegenstände, mit denen sie hantieren, wie z.B. Spielmittel und Baumaterialien, noch nicht hervorheben und miteinander vergleichen können. Wenn die Kinder ein Häuschen für eine Matrjoschka bestimmter Größe bauen wollen oder eine Garage für ein bestimmtes Auto, so nehmen sie das Spielzeug und bauen um es herum, ohne sich um das Bauwerk selbst zu kümmern - oder aber sie bauen zuerst, ohne auf Dimensionen des Spielzeuges zu achten, und versuchen danach, es hineinzutun; oft zerfällt dann die ganze Konstruktion. PARAMONOWAS Experimente ergaben, daß es aus diesen Gründen für Kinder dieses Alters von Vorteil wäre, mit verschiedenen unkomplizierten Bautenmustern (Häuschen, Straßenbahn usw.) vertraut zu werden, erst dann sollte man

ihnen Aufgaben des Typs anbieten: *'Baue auch ein Häuschen, aber ein hohes'*, *'baue auch so eine Straßenbahn, aber eine lange'*, während die Kinder die gegebenen Konstruktionen selbständig übertragen, begreifen sie, wie man an den Realobjekten die jeweils unterschiedlichen räumlichen Ausdehnungen (Höhe, Länge, Breite der Bauwerke) erkennen und wie man die Konstruktionen entsprechend diesen Dimensionen ausdehnt (das Häuschen für ein kleines Hündchen, die Garage für ein großes Auto usw.). Erst unter dieser Voraussetzung - Bekanntmachen mit einfachen Baumaterialien - beginnt das Spiel des jüngeren Vorschulkindes auch die Konstruktionstätigkeit zu fördern. (Dies setzt voraus, daß Kinder den Gebrauch sprachlicher Symbole gelernt haben, s. u.).

TOMASELLO<sup>50)</sup> verweist in diesem Zusammenhang auf die Bereitstellung eines Gerüsts (scaffolding) beim Erlernen kultureller Fertigkeiten. Wenn Erwachsene sähen, welche Mühe Kinder damit hätten, bestimmte Fertigkeiten zu erlernen, versuchten sie Aufgaben einfacher zu gestalten oder die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Schlüsselaspekte der Aufgabe zu lenken. TOMASELLO bezieht sich hier auf WOOD, BRUNNER und ROSS<sup>51)</sup>.

Man kann bei der Bautätigkeit deutlich unterscheiden: einerseits das Rollenspiel, bei dem neben den Elementen anderer Tätigkeiten (Malen, Kneten u. a.) auch Konstruktionselemente erscheinen (wie es z. B. bei dem Reisespiel der Fall war), andererseits die Konstruktionstätigkeit, bei der Spielmomente auftreten, die den Konstruktionsprozeß positiv beeinflussen. Auch beim Erwerb der Sprache werden Spielelemente angewendet. TOMASELLO fand heraus, daß Kinder neue Wörter dann besonders gut lernen, wenn in Spielsituationen Erwachsene auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes eingehen. In einer Reihe von Untersuchungen, die TOMASELLO und Mitarbeiter durchführten, wurden neue Wörter so natürlich wie möglich in den Verlauf verschiedener Spiele eingeflochten.

Der Erwerb des konventionellen Gebrauchs sprachlicher Symbole verlangen von einem Kind, daß es andere als intentionale Akteure versteht; an Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit teilnimmt, die den soziokognitiven Hintergrund für Akte symbolischer, einschließlich sprachlicher, Kommunikation abgeben;

- nicht nur Absichten, sondern auch kommunikative Absichten versteht, durch die jemand versucht, seine Aufmerksamkeit auf etwas innerhalb der Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit zu lenken; und
- im kulturellen Lernprozeß mit den Erwachsenen die Rollen tauscht und somit ihnen gegenüber dasselbe Zeichen gebraucht, was sie ihm gegenüber gebraucht haben, wodurch das intersubjektiv verstandene kommunikative Symbol oder die Konvention erst erzeugt wird.

Sprachliche Symbole auf diese Weise zu lernen, versetze, so betont TOMASELLO<sup>52)</sup> ausdrücklich, kleine Kinder in die Lage, alle Arten sozialer Fertigkeiten und das Wissen zu nutzen, das in ihren lokalen Gemeinschaften und Kulturen als Ganzes schon besteht.

Weiterhin spielen (Freundschafts-) Netzwerke in der Kommunikation während der Spiele eine wichtige Rolle.

SANDERS und FREEMAN (s. auch Kap. 1.2.2) beobachteten eine Szene in der Lucy und Ruthie einen Konflikt während des gemeinsamen Errichtens eines Hauses, ausübten.

Ruthie wollte ein besonders aufwendiges Haus bauen, während Lucy zunächst ein einfaches Haus bauen wollte.

Im weiteren Verlauf stritten sie sich um die LEGO-Teile und versuchten darüber hinaus das Bauprojekt der anderen (vereinzelt spielerisch\*) zu „sabotieren“.

---

\* Beispielsweise tat Ruthie so, als wolle sie mit LEGO – Teilen auf Lucys Knie hämmern.

Beide betonten, daß sie nicht in dem Haus der anderen übernachten wollten. In ihrem Freundschaftsnetzwerk war es üblich, gegenseitig zu übernachten.

Diese Szene zeigt, daß beide versuchen konnten ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen, in der Lage waren, den Konflikt „durchzuführen“, da sie dem gleichen Freundschaftsnetzwerk angehörten (s. Kap. 1.2.2).

Eine gemeinsame Herstellung von Bauwerken, wie es bei der Brückenkonstruktion im vorangegangenen Kapitel der Fall war, war hier nicht möglich.

Der Konflikt konnte sich netzwerkbedingt ausweiten, so daß das gemeinsame Bausubjekt nicht durchgeführt werden konnte.

Als weiteres Beispiel für Netzwerkeinflüsse innerhalb eines Konstruktionsprozesses, ließe sich die in Kapitel 1.2.2 dargestellte Szene, in der Luke Rick anleitete, nennen.

Ein Beispiel für einen Konflikt zwischen Lorraine und Rashia, die nicht dem selben Freundschaftsnetzwerk angehören, folgt in Kapitel 1.2.6.2.

Ebenfalls steht das heutige Kind einer Fülle von sprachlichen Symbolen und Konstruktionen gegenüber, die viele verschiedene Auffassungen jeder einzelnen Situation verkörpern\*. Wenn das Kind ein sprachliches Symbol verinnerlicht, d.h. wenn es die menschlichen Perspektiven lernt, die in einem Symbol verkörpert sind, repräsentiert es daher nicht nur die perzeptuellen und motorischen Aspekte einer Situation, sondern auch eine von mehreren Möglichkeiten (die es bewußt kennt) der Auffassung der Situation durch die Benutzer dieses Symbols. Die Art und Weise des menschlichen Gebrauchs sprachlicher Symbole erzeuge, so TOMASELLO, einen offensichtlichen Bruch mit direkten wahrnehmungsmäßigen oder sensu-motorischen Repräsentationen und beruhe ausschließlich auf der sozialen Eigenart dieser Symbole.

---

\* Diese können wiederum Akteure in Netzwerken sein (s. o.). Netzwerke werden in Kapitel 2.1 näher ausgeführt.

Nach Tomasellos Auffassung lernen Kinder den Gebrauch von Gegenständen als Symbole genauso wie den Gebrauch sprachlicher Symbole.

Hier kann natürlich auch der in Kapitel 1.2.2 dargestellte Aspekt auftreten, daß Kinder ihr eigenes Denken aus der Perspektive eines anderen betrachten sollen.

BAACKE<sup>53)</sup> hebt die besonderen Möglichkeiten des Gruppenspiels hervor.

In der Gruppe

- lernt das Kind neue Spiele kennen;
- besteht überhaupt die Möglichkeit, neben dem Einzelspiel solche Spiele zu verwirklichen, an denen mehrere teilnehmen müssen;
- können neue Spielformen verwirklicht werden.

In Anlehnung an Charlotte Bühler betont BAACKE, daß im Konstruktionsspiel der Fünf- bis Achtjährigen eine persönliche Einordnung in die Gemeinschaft und Hingabe an Gegenstände, Pflichten und Leistungen, ans Werk angestrebt wird.

## 1.2.6 Spielen und Unterricht

### 1.2.6.1 Pädagogische Spielumwelten

Bei der Überlegung, Spiel pädagogisch zu nutzen, ist zu beachten, daß Spiel unabgeschlossen und immer in Beziehung zu anderen Gattungseigenschaften gesehen werden muß, wie es in den vorangegangenen Kapiteln des öfteren veranschaulicht wurde. Diese Tatsache der undefinierbarkeit und des relationalen Gefüges einzelner, pädagogisch rekonstruierter Interaktionssituationen hat es, wie SINHART<sup>54)</sup> betont, mit der Pädagogik als Handlungswissenschaft gemeinsam. Daher dürfte ein Erzieher theoretische Überlegungen zur Nutzbarkeit des Spiels für die Erziehung auch nicht als Anweisung für die Praxis verstehen. Denn Erziehung sei, wie KUPFFER feststellte, *"überhaupt nicht die Bezeichnung einer Sache, sondern ein Begriff für einen Komplex vielfältiger Prozesse, Interaktionen und Kommunikationsformen."*<sup>55)</sup> Der Erzieher brauche dafür analytische und kreative Reflexionsfähigkeit, die ihn für das eigene Handeln und die lebendige Beziehung zu seinen Edukanden sensibilisiert.

In diesem Zusammenhang spielt der Gebrauch der Sprache, der in den vorangegangenen Kapiteln häufig veranschaulicht wurde, eine wichtige Rolle.

Wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt, lernen Kinder den Gebrauch von Gegenständen als Symbole (die auch durch Spielzeug repräsentiert werden) genau wie den Gebrauch sprachlicher Symbole.

Für den Unterricht ist der ebenfalls bereits dargestellte Aspekt wichtig, daß jemand die verbal ausgedrückten Gedanken oder Überzeugungen anderer kommentiert oder bewertet (vgl. auch Kap.: 1.2.2).

TOMASELLO<sup>56)</sup> verweist hier auf Vygotskij u.a., nach denen der Grundgedanke darin besteht, daß Kinder die Rede verinnerlichen, durch die Erwachsene ihnen Anweisungen geben oder ihr Verhalten steuern, (d.h. sie

lernen sie durch Imitation). Das veranlasse sie, ihre eigenen Gedanken und Überzeugungen so zu prüfen und auf sie zu reflektieren, wie der Erwachsene es vorgemacht hat.

Dies zeigt sich z. B. bei der Förderung von Konstruktionstätigkeiten (s. Kap. 1.2.5).

Prout<sup>57)</sup> betont in Anlehnung an Vygotskij, daß sowohl das Sprachliche als auch das Material bei der Verinnerlichung eine wichtige Rolle spielen. Es zeigt sich, welche Bedeutung das kulturelle Lernen beim Umgang mit Artefakten hat (vgl. Kap. 1.2.2).

Baacke sieht in der Trennung von Spiel und Arbeit einen Faktor, der die Kreativität eher behindert. *„So sind wir spätestens beim Schulkind irritiert, wenn es versucht, seine Entdeckungen in spielerischer Weise zu machen. Wir fürchten dann, daß es dem „Ernst des Lebens“ nicht angemessen begegnen wird. Aber gerade die Spielsituation hat Eigenschaften, die Kreativität gleichsam zu sich selbst kommen lassen.“*<sup>58)</sup>

Zur Nutzung des Spiels im Unterricht muß die Freiwilligkeit gewährleistet bleiben, denn wer Spiele mit Lernzielen versieht und sie **pädagogisch**, das heißt nicht spielimmanent strukturiert, der macht daraus, wie SINHART<sup>59)</sup> betont, eine Lehrveranstaltung, die einem Leistungstraining gleichkommt. Eine solche Veranstaltung Spiel zu nennen verschleierte die wahre Absicht, mache den Unterricht zum Motivationstrick und zerstöre vor allem den Reiz des Spielens, die spielerische Motivation, die grundsätzlich auf Freiwilligkeit basiert.



SINHART verweist auf drei verschiedene Positionen hinsichtlich der pädagogischen Rekonstruktion von Spielumwelten, die drei verschiedene pädagogische Paradigmen verfolgen:

- a) **Therapeutische Spielumwelten.** Das Spielmaterial ist auf emotionale Störungen abgestellt. Das Programm heißt Spielförderung und ist mit einer Fülle externer Ziele ausgestattet, die eine kompensatorische Funktion erfüllen.
- b) **Lernpädagogische Spielumwelten.** Diese verfolgen meist ein emanzipatorisches Interesse. Sie wollen auf "spielerische" Weise die (frühen) kindlichen Lernpotentiale nutzen. Die Spielmaterialien sind so ausgesucht, daß vermeintlicher Weise zielgerichtet Lerneffekte eintreten.
- c) **Entwicklungspädagogische Spielumwelten.** In ihnen herrscht der Ganzheitsgedanke vor. Sie binden die Spielvarianten an die biographischen Entwicklungsphasen, die sie emotional erfahrbar machen wollen. Das Spielen ist eine Ergänzung zu den "ernsten" Aufgaben und soll dazu beitragen, das innere Gleichgewicht der Kinder herzustellen oder wiederherzustellen. Darüber hinaus dienen solche Umwelten dazu, kognitive Strukturierungsvorgänge zu unterstützen.

### 1.2.6.2 Constructionism

SEYMOUR PAPERT, vom Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.) sieht, wie bereits NOWOSJOLOWA (s. Kap. 1.2.4) und PARAMONOWA (s. Kap. 1.2.5), besonders effektive Lernmöglichkeiten über das Konstruieren: Constructionism. *"Bessere Lernergebnisse würden weniger von raffinierten Lehrmethoden ausgehen als vielmehr davon, daß man dem Lernenden mehr und bessere Chancen zum Konstruieren bietet."*<sup>60)</sup> Diesen Einfallswinkel zum Lernen nennt PAPERT Constructionism. Constructionism geht davon aus, daß der Lernerfolg dann besonders groß ist, wenn Kinder sich mit der Konstruktion bzw. Herstellung sinnvoller Produkte beschäftigen: dies kann z. B. ein Sandschloss, ein Gedicht, eine Maschine, eine Geschichte, ein Computerprogramm oder ein Lied sein.

Dies beinhaltet, so AARON FALBEL, zwei Arten von Konstruktionen, eine äußere und eine innere. Indem die Kinder Dinge in die Welt setzen, bauen sie an ihrem Bewußtsein. Mit den neu erworbenen Fertigkeiten gelangen ihnen dann immer kompliziertere Konstruktionen, die wiederum neue Fertigkeiten hervorbringen – eine Kettenreaktion, die einen fortschreitenden Bildungsprozeß in Bewegung setzen kann.

Papert stützt sich hier auf die Ergebnisse von Piaget (vgl. Kap. 1.1).

Die ersten Denkanstöße zum Constructionism erhielt PAPERT Ende der sechziger Jahre, als ihm auffiel, wie engagiert und konzentriert Schüler im Kunstunterricht wochenlang Seifensculpturen formten. Er fragte sich, warum es in den Mathematikstunden vergleichsweise lustlos zugeht.

In der Mathematik führte man den Schülern die Lösungstechnik für ein Problem oder einen Beweis vor und stellte ihnen dann ähnlich gelagerte Aufgaben, die sie mit - mehr oder weniger Erfolg - selbstständig lösten. "Also viel Instruktion und so gut wie keine Konstruktion."

Ganz anders im Kunstunterricht, wo der sinnvolle Schaffensprozeß unter Einsatz der persönlichen Vorstellungskraft im Vordergrund steht. Alle

Schüler arbeiten zwar mit denselben Mitteln, aber nicht an der selben Sache. FALBEL drückt das so aus: *"Phantasie und Kreativität beeinflussen die Qualität und Einzigartigkeit des fertigen Produkts, das somit den persönlichen Stempel seines Schöpfers trägt."* Diese Idee führte Papert auf den Weg zu einer konstruktiveren Mathematik, indem er unter Zuhilfenahme des Computers, mit seinen Mitarbeitern Programme entwickelte, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Auch die Hirnforschung bestätigt, daß das Gehirn am besten lernt, wenn Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, Probleme zu lösen.

*„Das Gehirn, so lautet die vielleicht wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher, lernt immer, und lernt das am Besten, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurecht zu finden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben. Das Gehirn ist also nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert.“<sup>(61)</sup>*

In den siebziger Jahren entwarfen PAPERT und seine Kollegen eine Programmiersprache namens Logo, mit der Kinder unter Einsatz der Mathematik Bilder, Animationen, Musik, Spiele, Simulationen u.v.a. auf Computern kreieren können.

Mitte der achtziger Jahre entwickelten Mitarbeiter des M.I.T. - Teams dann LEGO TC Logo, die Kombination der Programmiersprache Logo mit dem bekannten Konstruktionsspielzeug. Mit LEGO TC Logo können die Kinder ihre LEGO - Schöpfungen steuern. Am Computer programmieren sie (z.T. sehr komplexe) Bewegungsabläufe, Licht- und Klangeffekte usw., die durch das LEGO - Modell konkret werden.

Beim Arbeiten mit LEGO TC Logo bauen Kinder "Maschinen" aus LEGO Elementen und entwickeln Steuerprogramme am Computer.

Hierbei lernen sie eine Menge über Physik und Technik, da sie, so FALBEL, im Prinzip als Forscher und Ingenieure arbeiten - in der selben Weise, wie sie beim Logoprogrammieren Mathematiker sind. Darin liegt der grundlegende Unterschied zum herkömmlichen Unterricht.

Gute Baumaterialien sind nicht die einzige Voraussetzung für konstruktives Lernen. Ebenso wichtig erscheint das räumliche und soziale Umfeld, das auf drei Faktoren zu optimieren ist: Wahl, Vielfalt und Zwanglosigkeit.

Auch HÜTHER (s. Kap. 1.1) hebt hervor, daß die Herausbildung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn nicht gelingen kann, wenn Kinder u. a. keine Gelegenheit bekommen, sich aktiv an der Gestaltung der Welt zu beteiligen und Kinder keine Freiräume mehr fänden, um ihre eigene Kreativität spielerisch zu entdecken.

Auch hier gilt die These des Constructionism, daß der Lerneffekt um so größer ist, je mehr der Schüler sich mit seinem Vorhaben identifiziert.

Baacke (s. Kap. 1.2.5; 1.2.6.1) betont ebenfalls, daß es wichtig sei, daß Kinder beim Lernen Gefühle, Erinnerungen und Zukunftsentwürfe mit einbeziehen. *„Gerade Kindern ist es kaum möglich etwas nur um seiner selbst Willen zu lernen, wenn sie nicht den Bezug auf sich selbst erfahren.“*<sup>(62)</sup>

Was dem einzelnen Schüler sinnvoll erscheint, kann er nur selbst entscheiden. Deshalb ist die Wahlmöglichkeit so wichtig. Falbel stellt hier die These auf: *"Je mehr Auswahl, desto größer die Chance, daß für jeden eine Aufgabe dabei ist, für die er sich persönlich interessiert und engagiert. Dies ist nämlich die Voraussetzung dafür, daß neues Wissen an den Wissensstand des Einzelnen anknüpfen kann - was Piaget mit dem Ausdruck "Assimilation von Wissen" bezeichnet. Erst die persönliche Beziehung zur Aufgabe gibt dem Lernerfolg Tiefe, Sinn und Nachhaltigkeit."*<sup>(60)</sup>

Vielfalt sollte die Lernbedingungen in zumindest zweifacher Hinsicht prägen: Vielfalt der Fähigkeiten und des Stils. Zu einem anregenden Umfeld gehören Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten auf allen Niveaus, vom Anfänger bis hin zum Experten. Im Schulbetrieb heißt das oft auch Kinder verschiedener Alters- und Entwicklungsstufen.

Wenn alle an einem Vorhaben beteiligten Schüler gleich gut sind, gehen ihnen mangels Gefälle leicht die Ideen aus, sie verlieren die Orientierung, weil die Vorbilder bzw. Zielpunkte für die Weiterentwicklung fehlen. Herrscht dagegen Vielfalt, lernen die Schüler von und miteinander: Anfänger profitieren von Fortgeschrittenen und diese davon, daß sie ihr Wissen an andere weitergeben.

Hier zeigt sich auch wieder die Bedeutung des Gruppenspiels (s. Baake in Kapitel 1.2.5).

FALBEL fand zwei mögliche Stile, ein sinnvolles Produkt zu erreichen, heraus. Einige gehen planmäßig vor, denken erst alles genau durch und verwirklichen es dann ohne größere Abweichungen vom Plan. Andere nähern sich ihrer Konstruktion in einer Art Dialog. Sie machen etwas, betrachten es aus einem Abstand, beurteilen es und unternehmen dann den nächsten Schritt. (Sie können das eigene Verhalten so reflektieren, als ob sie eine andere Person wären).

Den ersten Typ bezeichnet FALBEL als "Planer", den zweiten als "Bastler", beide bewertet er gleich hoch. Im herkömmlichen Schulunterricht würde der strukturierte, abstrakte Stil des Planers aus historischer Sicht in der Regel höher bewertet als die scheinbar unstrukturierte konkrete Dialogform des Bastlers. FALBEL nennt hier als Beispiel, daß man noch vor wenigen Generationen Linkshänder zum Umdenken zwang. Heute widerständen zum Glück mehr und mehr Lehrer dieser Neigung, weil es sinnloser Gewaltanwendung gleichkomme, aus einem Bastler einen Planer (oder umgekehrt) machen zu wollen.

Schließlich sollte das Umfeld zwanglos sein - durch eine freundlich aufgeschlossene Atmosphäre einladen und anregend auf den Lernenden wirken - und vor allem so weit wie möglich vom Zeitdruck befreit sein (vgl. Kap. 1.2.6.1).

Die spezielle Betrachtung der gemeinsamen Interaktion beim Konstruieren zeigt allerdings, daß der Konflikt zwischen „Planen und Basteln“ auch eingesetzt werden kann, um eigene Absichten zu verfolgen.

Hierzu läßt sich erneut die in Kapitel 1.2.2 dargestellte Untersuchung von SANDERS und FREEMAN heranziehen:

In einer beobachteten Szene mit Lorraine und Rashia (die nicht dem selben Freundschaftsnetzwerk angehören) zeigte sich, daß Rashia zum Bau eines Hauses häufiger die Bauanleitung des LEGO-Sets, mit dem gebaut wurde, zu Rate zog, obwohl sie vorher mit Lorraine ausgemacht hatte, daß nicht das Haus aus der Bauanleitung gebaut werden sollte.

Die Autoren interpretieren dieses Verhalten so, daß sie sich vorher Lorraine untergeordnet hatte und die Bauleitung als Möglichkeit sah, ihre Vorstellungen durchzusetzen.

Hier zeigt sich wiederum, die Bedeutung der Freundschaftsnetzwerke. Hätten die beiden demselben Freundschaftsnetzwerk angehört, wäre ein offener Konflikt wahrscheinlicher gewesen (vgl. Ruthie und Lucy in Kap. 1.2.5).

Es zeigten sich allerdings weitreichende Schwierigkeiten, neue Technologien, die auf der Idee des Constructionism beruhen, im Schulunterricht durchzusetzen.

AGALIANOS, NOSS und WHITY<sup>63)</sup> beschrieben den Versuch, die bereits veranschaulichte Programmiersprache LOGO an britischen und US-amerikanischen Schulen zu etablieren.

Bereits die LOGO-Erfinder besaßen unterschiedliche Vorstellungen bezüglich des Einsatzes LOGOs im Schulunterricht.

Die einen wollten LOGO im bestehenden Curriculum von der Grundschule

bis zum College einsetzen, um Kindern die Möglichkeit zu geben, selbst in den verschiedensten Fächern zu forschen und zu kreieren, wie oben beschrieben.

Die anderen, zu denen auch Papert zählte, hielten LOGO für unkompatibel zum bestehenden (konservativen) Schulsystem, u.a. weil Kinder mit Hilfe von LOGO ihre eigenen Ziele und Ideale entwickeln sollten. Sie sahen LOGO eher als eine Alternative zum bestehenden Schulsystem.

OSBORN et al.<sup>64)</sup> betonen ebenfalls, daß außerschulische soziale und kulturelle Erfahrungen für die Karriere der Lernenden besonders wichtig sind.

Ähnlich dem Spiel ist das Programmieren mit LOGO unabgeschlossen (vgl. Kap. 1.2.6.1) und somit nur schwer in Schulstundenzeiten einzuordnen.

Weiterhin setzten Lehrer es häufig vollkommen anders ein, als von den Erfindern vorgesehen.

Das entscheidende Problem, dürfte die Tatsache gewesen sein, daß der Einsatz von LOGO das klassische Schulsystem verdreht, so daß Lehrer nicht reinen Unterrichtsstoff lehren, sondern mit den Schülern forschen. Etwas derart Neues stößt auf Widerstand bei Schulbehörden.

Beim gemeinsamen Erstellen von Produkten spielt auch wieder das verbale Kommunizieren eine wichtige Rolle. Im Bezug auf den Unterricht weist TOMASELLO<sup>65)</sup> darauf hin, daß es experimentelle Hinweise darauf gibt, daß Änderungen im Unterrichtsstil der Erwachsenen zu Änderungen in der Häufigkeit selbststeuernder Rede führen können, die Kinder bei späteren Versuchen mit derselben Problemsituation verwenden.

Der Einsatz von LOGO im Schulunterricht brachte auch Lehrern neue Erfahrungen, dahingehend daß sie nicht mehr (wie im herkömmlichen Schulunterricht) die Experten waren, sondern mit ihren Schülern zusammen auch voneinander lernten. Bei einigen Lehrern stieß dieser Aspekt allerdings auf Widerstand, so daß sie LOGO nicht einsetzen wollten.

Vielfach lernten unerfahrene Schüler von erfahrenen. Dies trägt auch zur Bildung der eigenen Identität und Ausprägung des Gehirns bei (s. Kap. 1.2.2). Dan und Molly Watt bemerken über die Arbeit mit LOGO: „*Our approach was to say: well frustration is part of learning, debugging ... learning to get help from other people*“.

Die Erwartungen der Lehrer wurden weit übertroffen.

Auch Christina Hughes betont die Wichtigkeit der Einbeziehung der Schüler ins schulische Lernen: „*involving pupils as researchers to help them learn more effectively and exploring with groups of pupils how social conditions affect their participation and identities as learners*“.<sup>66)</sup>

Hughes verweist hier auf eine Untersuchung von KELLET<sup>67)</sup>, in der Schülern zunächst Forschungsstile beigebracht wurden, so daß sie ihre eigene Forschung, mit eigenen Interessengebieten betreiben konnten. Die Schüler schrieben Berichte über ihre Forschung und präsentierten sie auf einer Konferenz.

Weiterhin konnten Lehrer häufig LOGO nicht so einsetzen, wie es ihrer Überzeugung nach am Besten wäre, da bestimmte Unterrichtsvorgaben erreicht werden mußten. Neben dem bereits dargestellten Widerstand der Schulbehörden, stieß ein vollkommen anderer Unterrichtsstil auch auf Widerstand bei Eltern, die den Unterricht mit Hilfe von LOGO mit dem Unterrichtsstil in „traditionellen Schulklassen“ verglichen.

1998 erschienen ebenfalls von Papert und Mitarbeitern entwickelte programmierbare LEGO Computerchips (RCX), in denen sich der Gedanke des Constructionism in besonderem Maße wiederfindet. Über das Spiel mit den RCX Bausteinen in Workshops im LEGOLAND Deutschland wird in Kapitel 3.4.2 genauer berichtet.

Mit den RCX Bausteinen lernen Kinder, so Papert, komplizierte Vorhaben zu bewältigen, sich selbständig voranzutasten, statt nur auf Instruktionen zu



warten; z.B. nahmen sich zwei achtjährige Mädchen vor, eine Katzenmutter und ein Katzenkind zu bauen: „Über Monate hin“, sagt Papert, „haben sie diese Idee verfolgt.“ Inzwischen ist sie verwirklicht: Zwei Katzen laufen zufallgesteuert durch einen Raum, und wenn das Junge piepst und mit den Leuchtdiodenaugen blinkt, kommt die Mutter herbeigeschnurrt.

Hier liegt ein eindeutiger Vorteil gegenüber sogenannten Smart Toys, zu denen auch das Tamagotchi zählte. Während es sich bei Smart Toys um „Vorboten von künstlichen Lebensformen und mobilen Gegenständen handelt, die gleichzeitig von räumlicher Gebundenheit befreien und einengen durch die Einbindungen in neue Vernetzungen“<sup>68</sup>), so RICHARD und ZAREMBA; bestimmen die Kinder die Wirkungsweise ihrer (häufig selbst, ohne Vorlage!) aus LEGO gebauten Wesen, durch die Programmierung eigenständig.

Die junge Generation trainierte die zerstreute Rezeption im Umgang mit den technischen Medien an einem Gegenstand wie dem Tamagotchi, das keiner linearen Aufmerksamkeit bedürfte. Dies ist bei den RCX Bausteinen vollkommen anders s.o..

Auch HÜTHER betont, daß in der heutigen Zeit die Vermittlung naturwissenschaftlich-technischer Kenntnisse immer wichtiger geworden sei und somit Schüler auch lernen sollten, wie informationsverarbeitende Systeme funktionieren. Allerdings beschränkte sich diese Ausbildung bisher weitgehend auf die Vermittlung von Wissen darüber, wie man einen Computer bedient. Dies ist bei den RCX-Bausteinen durch die eigenständige Programmierung ebenfalls vollkommen anders.

Die Programmiersprache der neuen LEGO-Technik kommt den Kindern weit entgegen. Sie müssen keinerlei Computercodes eintippen.

Alle verfügbaren Befehle erscheinen auf dem Bildschirm als bunte Klötzchen, die sich zu Programmen zusammenstecken lassen. Das klassische LEGO hingegen ließ sich nur über die Tastatur programmieren.

### 1.2.7 Spielen im Bezug zu Angst und Aggression

Spiel ist mit der Erwartung verknüpft, etwas Neues, Anregendes zu erleben. Das Aufsuchen gewisser Grade von Spannungen wird vom Menschen, insbesondere auch vom jungen Menschen, als besonders lustvoll erlebt. Wird die Spannung im Spiel (die Unsicherheit der Konflikt) zu groß, dann ist es möglich, daß Risikoerleben in Angst umschlägt. Gleichwohl sind bestimmte 'diskrepante' Verhaltensaspekte - das Eingehen von Risiko, wechselnde Gefühle der Macht und der Ohnmacht, die Herausforderung des 'Bösen'<sup>69)</sup> - heute mehr denn je Bestandteil von Spielmotivation (s. Kap.3.2.3). Miteinander kämpfende Monster, Science Fiction-Figuren (s. Kap. 3.2) und Computer-Kriegsspiele machen deutlich, wie 'Angst-Lust-Erlebnisse' im Spiel stimuliert werden. Mayer verweist in diesem Zusammenhang auf die Tatsache, daß noch zu keiner Zeit junge Menschen so lange an der Übernahme gesellschaftlich bedeutender Aufgaben gehindert wurden. Die älteren Jugendlichen verfügten über enorme Fähigkeiten, dürften diese aber, außer für ihren eigenen schulischen Lernprozeß, nicht nutzen. Daher findet es Mayer<sup>70)</sup> durchaus verständlich, daß Jugendliche ihre Omnipotenzgefühle und ihren Tätigkeitsdrang in der Scheinwelt der Simulation realisieren wollen. Hier böte die Eindeutigkeit der Computerlogik und die Unbarmherzigkeit gegenüber Fehlern, in den Augen seiner Nutzer schnell einen Maßstab für Unbestechlichkeit und Wahrheit. Mayer verweist hier auf die Aussagen eines 17jährigen Campteilnehmers einer Computer-Jugendzeitschrift: "*Der Computer schafft es, uns in eine Welt zu versetzen, wo nicht real da ist, wo man selbst etwas steuert, z.B. ein Flugzeug, so daß es für einen körperlich rein ungefährlich ist*".<sup>71)</sup>

Die Erzielung eines Katharsiseffektes bei jüngeren Kindern ließe sich auch in den Actionspielzeugserien sehen, indem mit Hilfe von Actionspielzeug Gefühle von Stärke und Macht angesprochen werden (s. Kap. 3.2.3 bis 3.2.5).

### 1.2.8 Aussteigen können aus dem Spiel

Selbst wenn Spielinhalte allzu bedrohlich werden: Kinder haben offenbar keine Schwierigkeiten von der Außenwelt in die Spielwelt einzutreten oder - bei dem Gefühl des Bedrohtseins innerhalb der Spielwelt - vom Spiel in die Außenwelt zurückzukehren.

*"Es scheint das Besondere am Spiel zu sein, daß der Spieler das gute Gefühl hat, jederzeit, wenn er will, wieder aussteigen zu können. Vielleicht macht dieses übersteigende Gefühl von Kontrolle und Befreiung das besondere Vergnügen am Spiel aus"*<sup>72)</sup>. Ähnlich schreibt CALLIESS: *"Die Offenheit und Entspanntheit der Spielatmosphäre, bedingt durch die weitgehende Freiheit von formellen Sanktionen und Repressionen wird dadurch verstärkt, daß alle im Spiel gezeigten Verhaltensweisen nicht so ernst genommen werden wie im normalen Leben. Sie sind jederzeit umzudeuten, in eine andere Richtung zu lenken und abzubrechen. Sie sind korrigierbar, ironisierbar in Lachen und Scherz auflösbar"*.<sup>73)</sup> Diese von Spieltheoretikern aufgestellte These von der 'Freiheit des Aussteigenkönnens' bedarf allerdings der Differenzierung. Der Wahrheitsgehalt dieser These hängt von inneren und äußeren Bedingungen ab und erscheint um so geringer, je größer der Grad der Komplexität des Spiels, der Institutionalisierung seiner Rahmenbedingungen und der Abhängigkeit des Spiels vom Mitmachen des einzelnen Mitspielers ist. Ein Spiel zu zweit beispielsweise ist nur möglich, wenn beide Spieler die Rahmenbedingungen akzeptieren und der geschicktere (oder glücklichere) Spieler seine Überlegenheit den anderen nicht derart spüren läßt, daß dieser frustriert aufgibt. Gefragt sind also auch im - nichtorganisierten - Wettbewerbsspiel kooperatives Verhalten und das Sicheinfühlen in die Befindlichkeit des Spielgegners. Denn es sei ja gerade darum zu vermeiden, daß der Mitspieler aus Gründen der Chancenlosigkeit 'aussteigt'. Andererseits kann es passieren, daß z.B. ein Völkerballspiel unter Kindern auf der Straße beim Verzicht eines Mitspielers ganz normal weitergeht, weil genügend andere Kinder da sind. Ein Kind im Sportunterricht in der Schule hingegen muß schon ernsthafte Gründe nennen können, damit der Lehrer ihm den erwünschten Spielverzicht erlaubt. Die

Institution Schule zwingt dem Spiel ihre einschränkenden Rahmenbedingungen auf. Noch stärkere Formalisierungstendenzen (die ein Aussteigen unmöglich machen) zeigt das System des organisierten Sportspiels.

Die Kinder auf der Straße können ohne weiteres beschließen, in der folgenden halben Stunde statt Fußball z.B., Völkerball zu spielen. Es wäre aber völlig unmöglich (und würde Zweifel am Geisteszustand des Betreffenden auslösen) wenn ein fußballaktiver Junge der D-Jugend beim Rückstand von 0:5 zur Halbzeit erklärt, er wolle lieber aufhören - oder er wolle in der 2. Spielhälfte statt Fußball lieber Handball spielen.

Konkurrenzfreies Spiel kann sich als selbstgewählte Tätigkeitsform in stark formalisierten, leistungsbezogenen Institutionen (wie z.B. Schule oder Sportverein) immer nur in einem begrenzten Umfang realisieren. weil es der Gefahr ausgesetzt ist, durch die Leistungszwänge der Institution denaturiert zu werden. Jedoch wird es in einem gewissen Rahmen kompensatorische Wirkungen entfalten, so daß die Normen dieser Institution für ihre Mitglieder akzeptabler erscheinen.

### 1.3 Systemtheoretische Betrachtungen des Spiels

#### 1.3.1 Systemtheoretische Grundannahmen

Systemtheoretisches Denken ist konstruktivistisches Denken. Grundbegriffe, mit denen der Mensch und die soziale Welt als System konstruiert, d.h. systemtheoretisch verstehbar werden, sind nach H. RETTER<sup>74)</sup> Komplexität und Kontingenz, System und Umwelt, Sinn und Selektivität, Selbstorganisation und Grenzerhaltung von Systemen<sup>75)</sup>.

Komplexität ist als strukturelles Korrelat jener Vielfalt zu verstehen, in der der Mensch als 'Welt' - und zwar als eine in dieser Komplexität nicht beherrschbaren Welt - erlebt.

Kontingenz bezeichnet den komplementären Sachverhalt, daß auf Grund der Fülle der zur Verfügung stehenden Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten in bezug auf die tatsächlich vollzogenen Erlebnis- und Handlungsakte Freiheitsgrade existieren: Man hätte auch anders handeln können, als man tatsächlich handelte.

Ein Grundmuster der Beherrschbarkeit von 'Welt' besteht in der Reduktion von Komplexität. Komplexitätsreduktion ist die Grundfunktion von 'Systemen'. Als System ist jedes Wirklich-Seiende zu verstehen, das sich in der Zeit auf Grund einer eigenen - sich gegenüber der übrigen Welt abgrenzbaren - Ordnung seine Identität bewahrt. Da das Bewußtsein des Einzelnen selbst derartige Ordnungen strukturiert, folgt aus einer konstruktiven Betrachtungsweise: Systeme gibt es nicht an sich, sie sind vielmehr als sinnvolle (d.h. durch 'Sinn' strukturierte) Setzungen des jeweiligen Bewußtseins zu verstehen. Setzungen markieren Grenzen. Systeme grenzen sich ab von ihrer Umwelt (deren Bestimmung ihrerseits durch einen Akt der Setzung erfolgt); die jeweils zugrunde liegende Systemeinheit kann - bezogen auf den Menschen - im Makrobereich als das soziale Großsystem 'Gesellschaft', sie kann im Mikrobereich als Individuum oder gar nur als eine bestimmte kognitive Struktur definiert werden.

Für das System Spiel ist von einem Operationsfeld auszugehen, das entweder von einer Person allein, oder aber von mehreren (mindestens zwei) Personen gebildet wird.

Die jeweiligen 'Umwelten' der Systemeinheiten müssen als notwendige Korrelate mitgedacht werden, Grundsätzlich lassen sich unterscheiden:

- a) Äußere Umwelt (Abgrenzung des 'Systems' von der sinnlich wahrnehmbaren Welt soweit sie nicht der systemeigenen 'Sinnbestimmung' unterliegt);
- b) Innere Umwelt (Abgrenzung von den inneren psychischen Korrelaten, die nicht zur Sinnbestimmung und Identitätsbildung des Systems vom Bewußtsein des einzelnen herangezogen werden).

Komplexitätsreduktion leistet ein System in fünffacher Weise: nämlich durch die Annahme,

1. daß Systembildung per se bereits Komplexitätsreduktion darstellt, indem der als 'Umwelt' bezeichnete systemrelevante Weltausschnitt komplexer als das System selbst ist, d.h. die Zahl der möglichen Beziehungen zwischen System und Umwelt größer ist als die Zahl der tatsächlich realisierten Beziehungen;
2. daß das System unter dem Zwang der Selektion relevanter Umwelt-Beziehungen (Informationen, Erlebnisinhalten usw.) steht, was gleichzeitig den Ausschluß der nicht aktualisierten Beziehungen bedeutet;
3. daß 'Sinn' den basalen Orientierungsrahmen für Selektionsleistungen abgibt, die jedes System gleichzeitig als sinnkonstituiertes und sinnkonstituierendes Gebilde ausweisen;
4. daß Normen und (Verhaltens-)Regeln als institutionalisierte Erscheinungsformen von 'Sinn' den Selektionsprozeß verstärken, indem sie den Handlungsspielraum auf ein gewisses Maß von Kontingenz einschränken.

5. daß die Operationen innerhalb des Systems Ablauf Strukturen erzeugen die qua Vollzug die Freiheitsgrade der jeweils nachfolgenden Operationen vermindern.

Willke<sup>76)</sup> weist darauf hin, daß Komplexitätsreduktion keineswegs die einzige Leistung von Systemen darstellt. Menschliche Systeme - sei es als soziale oder personale Systeme - müssen vielmehr als sich selbst erzeugende und sich selbst erhaltende (autopoietische) Gebilde von operativer Geschlossenheit gedacht werden. Systeme erzeugen ihre spezifische Dynamik nicht nur aus der Verarbeitung der eingegangenen Umweltbeziehungen, sondern vor allem auch aus dem Faktum ihrer Selbstorganisation - dies in dreierlei Hinsicht:

1. Zur Selektionsleistung, die komplexe Umwelt auf eine der begrenzten Verarbeitungskapazität des Systems angemessene Größenordnung zu reduzieren, tritt die Selektionsleistung, auf Grund bestehender Kontingenz, Handlungsmöglichkeiten zu realisieren, d.h. die Umwelt durch Produktion neuer Wirklichkeiten vom System her zu verändern. Beide Prozesse sind im Ablauf des Erlebnisstromes vielfältig miteinander verwoben und rückgekoppelt; beide Prozesse sind - wie alle Selektionsprozesse - allerdings auch konfliktsensibel und werden über sinnhaltige 'Codes' (Steuerungsmedien) in einer Balance gehalten.
2. damit Zunahme von Komplexität. Komplexitätsreduktion und -produktion stehen in einem dynamischen Gleichgewichtsverhältnis - sowohl zueinander als auch in ihrem Verhältnis zu den jeweils relevanten Umwelten.
3. Selbstorganisation von Systemen bedeutet Fähigkeit zur Selbststeuerung, welche 'selbstinduzierte Zustandsänderung' im Sinne 'bewußter Revision' erlaubt und spontane Neubildung von Strukturen ermöglicht.<sup>77)</sup>

Eine Schlüsselrolle für das Verständnis vergangener und gegenwärtiger Entwicklungen kommt dem systemtheoretischen Postulat der 'Komplexitätssteigerung in der Zeit' zu: Dieses Theorem wird sowohl auf die Evolutionsgeschichte und auf die Menschheitsgeschichte als auch auf den Vorgang der Individualentwicklung (Sozialisationsprozeß) angewandt. Die Welt in ihrer Ganzheit erscheint dem Menschen, zumal in der Moderne, als ungeheuer komplex - mit der Tendenz zu ständiger Komplexitätssteigerung. Entlastung erfolgt durch Prozesse der Ausdifferenzierung, die das Entstehen von Teilsystemen und Teilumwelten zur Folge haben. Die zunehmende Selbständigkeit und Spezialisierung der Teilbereiche im Fortschreiten des gesellschaftlichen Prozesses machen heute die notwendige Integration von gesellschaftlichen Teilentwicklungen zu übergeordneten Einheiten immer schwieriger, so daß Steuerungsprobleme entstehen: Systembedingte Widersprüche und Paradoxien sind die Folge.



### 1.3.2. Spieltheoretische Grundannahmen

Wer spielt, grenzt sich von der übrigen Welt ab. Diese Grenze wird nicht nur durch die zeitliche und räumliche Ausgegrenztheit des Spiels bestimmt, sondern ebenso durch jenes Sinnkriterium, das sich im Bewußtsein des einzelnen als besondere Form der Aufmerksamkeitsbündelung und Erlebnisspannung niederschlägt. Auch wer beispielsweise einen Roman liest, befindet sich in einer vom übrigen Alltag abgehobenen raumzeitlichen Situation, schafft durch die besondere Art des Erlebens, die mit seiner Tätigkeit verbunden ist, eine spezifische Sinnngrenze zur Außenwelt, die eine Trennung zwischen dem Individuum als 'System' und der Umwelt ermöglicht. Die Unterscheidung der Spielhandlung von anderen Alltagshandlungen liegt offenbar im subjektiven Bewußtsein des einzelnen (man weiß, ob man spielt, arbeitet, sich ausruht usw.), zum anderen aber in jener spezifischen Handlungsstruktur, die man 'spielen' nennt und nach objektiven Kriterien als eine spezifische Form des Verhaltens auch forschungsmethodisch erfaßbar ist.

Eine systemtheoretische Betrachtung des Spiels bedarf einer genaueren Betrachtung der Begriffe 'Spielen' und 'Spiel'. RETTER nimmt hierzu zunächst das Kinderspiel, das er in drei Grundformen unterteilt:

- in Objektspiel, z. B. das Spiel des Kindes mit einer Kugelbahn;
- in Rollenspiel: z. B., das Spiel mit Figuren oder ausgedachten Wesen;
- in Regelspiel, z. B. Karten-, Brett- oder Sportspiel

Für alle drei Formen, zwischen denen mannigfache Übergänge existieren<sup>78)</sup>, gilt: Spiel erzeugt eine eigene Wirklichkeitssphäre. Diese 'Quasi-Realität' ist gegenüber der Umwelt durch die relative Kurzfristigkeit ihrer Zeitperspektive und die relative Unkompliziertheit ihrer Zielstruktur<sup>79)</sup> vom übrigen Alltag deutlich abgegrenzt.

Die Erzeugung neuer erlebbarer Wirklichkeiten, die eine Verfremdung oder Umkehrung des 'Systems Alltagswelt' darstellen können, in jedem Falle aber eine dynamischere Verlaufsform als die Alltagsrealität beinhalten, ist

wesentlicher Bestandteil von Spielhandlungen, diese Einsicht versucht RETTER an den drei genannten Grundformen des Spiels deutlich zu machen:

**Objektspiel** z.B. das Spiel mit der Kugelbahn: Das Kind setzt die Glaskugel auf den höchsten Punkt der Kugelbahn, die Kugel rollt in einem Zickzack-Kurs entlang der Führung der Bauelemente abwärts und landet schließlich auf der Bodenplatte. Das Kind nimmt die Kugel ein zweites Mal und setzt sie auf den höchsten Punkt der Kugelbahn. Es wiederholt die Handlung wieder und wieder, nimmt schließlich mehrere Kugeln, so daß der Strom der abwärts rollenden unten auftreffenden Kugeln nicht abreißt. Das Spiel besteht hier in der Auslösung, Wiederholung und Variation eines einfachen Effektes - ein Spannungsbogen, der vom Abrollenlassen der Kugel bis zu ihrem Aufprall auf die Bodenplatte reicht und immer wieder neu erzeugt wird.

Beim Objektspiel stehen das Ingangsetzen bestimmter 'Wirkungen' eines meist in Bewegung befindlichen Objektes und die Wiederholung des Ablaufs dieses Vorganges im Vordergrund. Was im ersten Lebensjahr als 'Funktionsspiel' durch Erprobung der Funktionen von Körperteilen und unmittelbar erreichbaren Gegenständen beginnt, findet mit der Weltbegegnung des Kindes in den folgenden Lebensjahren seine zunehmende Ausweitung im Interesse an Objekten, deren Manipulation zu ästhetischen oder leistungsbezogenen Effekten führt.

Für das Objektspiel steht bezogen auf das vorschulische Alter eine hohe Bandbreite von Materialien zur Verfügung: Mobiles und Aufziehspielzeug dienen dem Objektspiel ebenso wie jene Spielmittel, deren Gebrauch mit dem Einsatz von Geschicklichkeit oder kognitiven Leistungen verknüpft sind. Man denke z. B. an Steckbrett oder Puzzle, aber ebenso an Seifenblasen- und Gaukelspiele.<sup>80)</sup> Machbarkeit (auch im Sinne von Neuschöpfung und Veränderbarkeit) und Kontrolle sind dabei eine wichtige Wurzel des Interesses für Objektspiele, aber keineswegs die einzige. Auch das Bauen und Konstruieren, soweit es nicht auf Nachbilden von (realer oder imaginativer) Welt, sondern auf Produktion ästhetischer Phänomene

abhebt (z.B. einen möglichst hohen Turm zu errichten, um ihn dann einstürzen zu lassen), gehören in diese Kategorie.<sup>81)</sup>

Zum **Rollenspiel** nennt Retter das Beispiel seiner damals dreijährigen Tochter, die eine Zeitlang öfter auf ihn zukam, und beide Hände ineinanderpresste, als ob sie darin etwas gefangen hätte und sagte 'Meia mei' worauf Retter so tat, als würde er 'Meia mei' aus dem Fenster fliegen lassen. 'Meia mei' war hier ein Phantasieprodukt, das sich im Zuge von Wiederholungshandlungen zu einem Rollenspiel entwickelte, dessen Verlauf ebenfalls - von der Übergabe des Phantasieobjektes bis zu dessen 'Freilassung' - einen bestimmten Spannungsbogen der Handlung erkennen ließ. Nicht alle Rollenspiele enden am Ende mit einem starken Abfall der Erlebnisspannung, sie sind eher prozeßorientiert - im Gegensatz zu den Regelspielen, die keine zielorientierte Struktur aufweisen. Rollenspiele haben mit den Objektspielen das Moment der Prozeßorientierung gemeinsam, besitzen darüber hinaus aber als herausragendes Kennzeichen das Moment der Codierung und Symbolisierung von Alltagswelt.

Alle **Regelspiele** haben ihren Ursprung in bestimmten Rollen, die durch ein System von Formalisierungen (Regelwerk) so differenziert werden, daß freies Spielhandeln nur innerhalb der vorgegebenen Spielregeln möglich ist, die Spielregel also gegenüber der Spielerrolle die dominante strukturbildende Gegebenheit darstellt.

Ziel des kompetitiven Regelspiels ist die Ermittlung von Gewinner und Verlierer. Der Reiz des Spiels besteht darin, daß dies am Anfang ungewiß ist und die sich anbahnende Gewißheit während des Spiels in mannigfachen unvorhergesehenen Wendungen ständig umgestoßen werden kann - Ursache von Spieldynamik und Spannung. Dies gilt vor allem für Spiele, die keine reinen Glücksspiele sind, d.h. in denen ausschließlich oder zum Teil strategische Entscheidungen für die Spielzüge entscheidend sind.

Regelspiele sind kontingent entsprechend ihrem Komplexitätsgrad. Wenn nach Luhmann Komplexität die 'Gesamtheit der möglichen Ereignisse' meint, so ist klar, daß etwa das einfache Strategiespiel 'Wolf und Schafe'

gegenüber dem Schachspiel eine relativ geringe Komplexität bzw. Kontingenz aufweist.

Die übliche Form kompetitiven Regelspiels ist die des Nullsummen-Spiels: Der eigene Sieg bedeutet die Niederlage des Gegners und umgekehrt. Etwas anders ist die Situation beim reinen Glücksspiel (wie z.B. Roulette oder reinen Würfelspielen); hier spielt im Grunde jeder Spieler einzeln gegen das Schicksal, womit man am Spielende als Gewinner 'Glück', als Verlierer 'Pech' gehabt hat. Die unterhaltsamsten Gesellschaftsspiele - z. B. Brettspiele wie 'Scotland Yard' oder das klassische 'Backgammon' - sorgen für Spannung und für Überraschungen, indem sie den Spielern nicht nur strategisches Können und taktische Entscheidungen abverlangen, sondern darüber hinaus plötzliche Situationsänderungen durch Zufallsereignisse herbeiführen. Typisch für das Kinderspiel im Vorschul- und Grundschulalter sind Spielformen, die eine ausgewogene Mischform von Rollenspiel und Regelspiel darstellen, d.h. das Regelspiel ist noch nicht ausschließlich ziel- bzw. gewinnorientiert, sondern hat starke rollenbezogene und damit prozeßorientierte Anteile. Dies ist z.B. bei allen Spielliedern der Fall, aber auch bei bestimmten Ballspielen, in denen Mitspieler ab einer gewissen Fehlerzahl Spitznamen bekommen oder bei bestimmten Laufspielen, die mit Sprechrollen eingeleitet werden (wie z.B. 'Wer hat Angst vorm schwarzen Mann', 'Ochs am Berg' oder 'Meister, Meister gib uns Arbeit').

In allen drei genannten Grundformen des Kinderspiels sind die jeweiligen Verlaufsformen des Spielgeschehens zwar unterschiedlich, aber sie können von einem übergeordneten Interpretationsrahmen als spieltypisch gedeutet werden. BRIAN SUTTON-SMITH untersuchte im Kinderspiel Transformationen der soziokulturellen Wirklichkeit und kommt zu dem Ergebnis, daß Spiel ein Prozeß der Abstraktion vorgängiger (Alltags-)Erfahrungen darstellt (s. Kap.1.1; 1.2.1). Dieser Reduktions- bzw. Zentrierungsvorgang von Alltagserleben erhält im Spiel eine besondere Dynamik, weil das selbstbestimmte Handeln des Kindes mannigfache Veränderungen und Brechungen dessen erlaubt, was es im Alltag,

eingebettet in ein Netz funktionaler Abhängigkeiten, nur erleben, nicht aber selbst bestimmen kann.

Die Fähigkeit zu nachahmendem Verhalten erklärt nicht, warum bestimmte Situationen häufiger, andere aber kaum im Rollenspiel von den Kindern aufgegriffen werden. Offenbar hat das Kind Freude daran, im Spiel Spannungserlebnisse aufzusuchen, bestimmte Effekte immer wieder zu erzeugen und zu variieren; so findet das Kind Befriedigung darin, im freien Rollenspiel die Elternrolle zu übernehmen und dabei gleichsam Alltagsmachtverhältnisse umzukehren und selbst die soziale Kontrolle über andere auszuüben, es hat Spaß, die Tante, die bei ihrem Besuch besonders viel Wert auf gute Tischsitten legt, im Spiel durch übertriebene Nachahmung ihrer Sprechweise zu karikieren, wenn es sich in 'seiner Welt' vor dem möglichen Eindringen der Erwachsenen sicher weiß.

*"Im Spiel liegt eine grundlegende Umkehrung der Haltung gegenüber der Außenwelt vor. Das Kind, welches diese Welt beherrschen soll, konzentriert sich normalerweise selbst, wenn es viel Freiheit hat darauf, seine Beziehung zur Welt wie sie ist, zu kontrollieren. Der Spieler hingegen transzendiert diesen Bezug zur Objektwelt und bezieht sich auf eine Welt, wie sie sein könnte. Er verändert die Dinge, wie sie sind, in Dinge, wie sie sein könnten, indem er der Situation seine Subjektivität aufprägt."<sup>82)</sup>*

Veränderung von Machtverhältnissen, Verschiebungen von Ordnungen der Alltagswelt, Neuschaffung eigener subjektiver Ordnungen, welche neue Chancen, aber auch neues Risiko beinhalten kann ist ein wesentlicher Bestandteil der Handlungsstruktur von Kinderspielen.

Die Spielhandlung ist dabei von spannungserzeugenden Gegensätzen bestimmt, die SUTTON-SMITH veranlaßt haben, von einer dialektischen Struktur des Spiels zu sprechen, ähnlich kommt HECKHAUSEN<sup>83)</sup> in seinem motivationspsychologischen 'Entwurf zu einer Psychologie des Spielens' zu der Feststellung, daß das Spielerleben durch psychische Faktoren bestimmt ist, die Diskrepanzen darstellen. Neuigkeit bzw. Wechsel, Überraschungsgehalt, Verwickeltheit, Ungewißheit bzw. Konflikt werden als typische Anregungskonstellationen für das Spielerleben dargestellt, das sich in einem 'Aktivierungszirkel' bewegt, nämlich in einem dynamischen Wechsel sich ständig auf- und abbauender Spannungen - bis am Ende des Spiels ein klarer Spannungsabfall für Erleichterung sorgt, gleichzeitig aber zur Wiederholung des Spiels auffordert (s. Kap. 1.2.1).

### 1.3.3 Kommerzielle Spielwelten für Kinder

Die Kultur der modernen Industriegesellschaft hat das Spiel ganz in den Dienst von Erziehung und Freizeit gestellt. Betrachtet man jedoch die Spielumwelten von gegenwärtig in der Bundesrepublik aufwachsenden Kindern, so haben sich innerhalb des letzten Vierteljahrhunderts beträchtliche Veränderungen ergeben.<sup>84)</sup> RETTER verweist in diesem Zusammenhang auf BRONFENBRENNERS ökologische Modellbegriffe, nach denen man bezogen auf Spielangebote und Spielmöglichkeiten von einer Schwächung 'naturgewachsener' mittlerer Systeme (Mesosysteme) sprechen kann, die dem Kind in verschiedenen Gleichaltrigen-, Nachbarn-, und Freundeskreisen Spielerfahrung vermitteln. Der drastische Verlust an Spielmöglichkeiten im unmittelbaren Wohnbereich der Kinder und der starke Geburtenrückgang führten zur Nachfrage nach organisierten und institutionalisierten Formen auf dieser mittleren Begegnungsebene: Eltern-Kind-Gruppen, Kindergarten und Sportvereine bieten heute Spielmöglichkeiten im verstärktem Umfang an und kompensieren dieses Defizit, das in seinem ganzen<sup>85)</sup> Umfang noch verdeckt wird, da die eher reichlich vorhandenen Spielmittel- und Medienangebote eine gewisse defizitausgleichende Funktion übernehmen.

Neuentwickelt haben sich vor allem jene Großsysteme der Medien-, Waren- und Unterhaltungsindustrie, die heute die Freizeitgestaltung der jungen Generation bestimmen und als Exosystem unmittelbar auf die Mikrosysteme 'Kind' bzw. 'Familie' einwirken. Sie werden zu besonderen Akteuren von Netzwerken (s. Kap. 2.1).

Die Medien haben durch ihre Inhalte die Spielphantasie stimuliert, aber ebenso durch eigenständige Spielformen (TV-Unterhaltungsspiele, Videospiele und Computerspiele, Spielautomaten) zu einer ungeahnten Erweiterung der Spielmöglichkeiten geführt. Sie sind zu umfassenden, sich ständig erweiternden Steuerungsmedien des Freizeitverhaltens und des Freizeitspiels geworden. Diese Systeme ringen um die Aufmerksamkeit des

Menschen, insbesondere auch der Kinder. Kindheit ist, vor allem in den westlichen Ländern, Konsumkindheit<sup>86)</sup> geworden. Die Kinder verfügen heute in jüngeren Jahren als früher über Taschengeld, äußern Konsumwünsche und befriedigen sie selbständig mit einer erstaunlichen Selbstsicherheit. Zumeist sind sie auch viel besser als ihre Eltern über das Warenangebot ihres Interessenspektrums informiert, das in Supermärkten und Warenhäusern angeboten wird. Das Überangebot von Spiel- und Freizeitmöglichkeiten gewinnt zunächst nicht direkt Einfluß auf das Spiel, sondern indirekt auf die innerpsychischen Strukturen als spielvermittelnde Instanz. Die Identifikations- und Kaufbereitschaft, vor allem aber langfristige Akzeptanz des Produktes muß erreicht werden.

Ökonomische Interessen haben auf der Seite der Spielmittel-Systeme (unter anderem auch durch Benutzung von Klischees, Rollenstereotype und Superzeichen) zur Ausbildung von Bedarfsweckungsschemata und zu deren Vernetzung geführt.

Die multimediale Vermarktung von Symbolfiguren (wie etwa Serienhelden in Comic-Fortsetzungsserien, auf Tonband-Kassetten und in Form von Spielzeugfiguren) ist üblich geworden. Spielzeug-Angebote wurden von den Herstellern systematisch zu Sets für alle Altersstufen und Interessengruppen ausgebaut. Sie sollen möglichst viele Handlungs- und Spielbereiche ansprechen. Die Konsequenz ist, daß marktführende Spielmittelproduzenten auf der Grundlage ihres Produktes systemeigene Erlebniswelten aufbauen, die die spielerische Gestaltung stimulierender Wirklichkeitsausschnitte oder Phantasiewelten mit hohem Aufforderungscharakter anbieten.

Das Grundparadoxon jeder hochentwickelten Gesellschaft, die die 'Machbarkeit' ihrer eigenen Realität verfolgt, läßt sich als zunehmender Widerspruch "zwischen der prinzipiellen Kontingenz aller Zustände und der Selbstblockierung komplexer Systeme"<sup>87)</sup> charakterisieren. Auch und gerade für die Spielfreizeit- und Unterhaltungsbranche gilt dieses Prinzip der Machbarkeit. Hier geht es um Herstellung von Erlebniswelten, Erzeugung von Glück, beim kindlichen Spiel auch um Nebenbei-Realisierung



wünschenswerter Erziehungsnormen (wie Selbständigkeit, Kreativität, Lernfähigkeit u.a.m.). Der Nutzen, den der Adressat von dieser Fülle sogenannter qualitativ hochwertiger, lebensbereichernder Angebote hat, ist offenkundig. Systemtheoretisch interessanter ist die Diskussion der Folgekosten:

Ein Überangebot des Wählbaren bedeutet für die zu treffende Wahl (bei begrenzten Ressourcen an Zeit, Geld, Platz usw.) Orientierungsbedürfnis für zu bildende Optionen. Es bedeutet ebenso einen zusätzlichen Legitimationsbedarf und führt nicht zuletzt zu Normenkonflikten. Als starkes Legitimationskriterium für ein Spielmittel gilt immer noch eine positive Antwort auf die Frage, ob das Kind damit tatsächlich gut spielt. Teil der heutigen Unterhaltungskultur sind allerdings auch Freizeitangebote, von denen manche Eltern entsetzt, die Kinder aber begeistert sind. Normative Adaptationsprozesse in bezug auf das, was kindgerecht ist, sind die Folge. Expertenmeinungen gewinnen im Prozeß an Bedeutung, 'Expertisierung' kündigt sich so auch in diesem Bereich an.

Analysierung und Steuerung multifunktionaler Systeme im Bereich der Kinder- und Freizeitkultur mit der Absicht der Interessenbeeinflussung des Adressaten gehören heute zu den interessantesten ökonomischen Managementaufgaben. Erfolgreiche Systemsteuerung bedeutet, Balanceverhältnisse zu wahren: Der ökonomisch notwendige Stimulus Nachschub muß einerseits mit konkurrierenden Angeboten rechnen, darf andererseits selbst nicht zur Übersättigung führen. Dies ist das Risiko von Modewellen, die punktuell höheren Absatz bringen, aber ganz plötzlichen Abbruch erleiden. Jedenfalls zeigen sich im Bereich der Spiel- und Unterhaltungsangebote die typischen Widersprüche, die durch den ständigen Ausgliederungsprozeß von Subsystemen aus dem Systemganzen begrenzt sind, ohne daß die sich verselbständigenden Teilsysteme noch integrationsfähig wären.

Nach RETTER erscheint diese Hochschätzung des Spiels lediglich auf den

Paradoxien der auf vollen Touren laufenden Freizeit-Angebotssysteme ableitbar:

- Noch nie war Spiel, das um seiner selbst willen betrieben werden soll, so stark an ökonomische Interessen und Erziehungs- bzw. Leistungsnormen gebunden.
- Noch nie war das Angebot an Spielmaterialien so groß bei gleichzeitigen Klagen, die Kinder könnten nicht mehr spielen.
- Noch nie befand sich die institutionalisierte Spielpädagogik in einer so widersprüchlichen Situation wie gegenwärtig, angesichts einer Lebenswelt, deren ökologische Bedingungen eher spielverhindernd sind, natürliche Spielfähigkeit wiederherstellen zu sollen, ohne die Bedingungen ihrer Verhinderung beseitigen zu können.
- Noch nie war die öffentliche Diskussion über mögliche Risiken in bezug auf bestimmte Bereiche des Spiels so kontrovers. Dies zeigt sich z.B. beim Spiel mit Science-Fiction-Monsterfiguren oder bei indizierten Computerspielen (vgl. Punkt 3.2).

RETTNER weist an dieser Stelle darauf hin, daß das Bewußtsein der Kinder für mögliche Gefahren heute mehr denn je sensibilisiert ist und die Wirtschaft dabei ist einiges zu tun, um solche Bewußtseinswiderstände nicht allgemein werden zu lassen. Als einen interessanten Ansatz hierfür sieht RETTNER die Aktivitäten des Vereins 'Mehr Zeit für Kinder e.V.', Frankfurt a. M., der ökonomisch besonders von der Spielwarenbranche gestützt wird. Im Rahmen eines großangelegten Aktionsprogrammes unter eben diesem Stichwort ('Mehr Zeit für Kinder') wurden in vielen deutschen Großstädten Spiel- und Zirkusfeste durchgeführt. Hierbei geht es nicht um Absatzsteigerung, sondern um Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen des (spielenden) Kindes. Systemtheoretisch gesehen handelt es sich um eine 'transferentielle Operation'<sup>88</sup>; gemeint ist das Übersich-hinausgreifen eines Systems (hier der Spielmittelwirtschaft) im Sinne einer 'fremdreferentiellen' Bezugnahme, die diesem System Einblick in die Existenzweise der Umwelt (hier der Kinder) ermöglicht und deren Operationen zu Stillungssucht. Optimale Bedingungen für die Existenz des

anderen Systems zu schaffen bedeutet 'Verschränkung von Perspektiven' die langfristig eigene Interessen zu sichern. Dieser Grundsatz verdient nach RETTER Beachtung, da er auf **Koexistenz** und nicht auf 'Kolonialisierung' der 'kindlichen Lebewelt' angelegt ist. RETTER würde den Ausdruck 'spielende Gesellschaft' nicht als Makro-System Spiel bezeichnen. Das einheitsbildende, identitätsstiftende Merkmal fehle trotz der Vernetzungstendenzen der verschiedenen Angebotssysteme in bestimmten Einzelbereichen. Es existiere eine Fülle sehr unterschiedlicher Spielkulturen, die aber zum großen Teil kaum miteinander Berührung hätten. Die New-Games-Bewegung hätte mit den Anhängern von Fantasy-Rollenspielen wenig zu tun, die Fans von Computerspielen besäßen wiederum andere Kommunikationsorte und -themen. Die Spielkulturen der Jugendlichen seien anders als die der Kinder oder von Seniorentreffpunkten. Zu klären bliebe in weiteren Feinanalysen, wie die Vielschichtigkeit der verschiedenen Spielumwelten auf das Spiel selbst wirkt.

#### 1.4 Spieltheorie und kulturelle Entwicklung

Bei der Betrachtung des Spiels als Bildungsprozeß, kommt dem kulturpsychologischen Ansatz von Tomasello besondere Bedeutung zu.

Der Spracherwerb, das Verstehen kommunikativer Absichten eines Gesprächspartners und das Verstehen intentionaler Angebote sind entscheidende Punkte, sich spielerisch zu bilden, was die bisherigen Kapitel zeigten.

Im Phantasiespiel lassen sich intentionale Angebote verschiedener Gegenstände extrahieren und mit neuen Inhalten belegen (s. Kap. 1.2.3).

Bezüglich des Zusammenhangs von spielen und konstruieren verweist Tomasello auf das Scaffolding, nach dem Aufgaben einfacher gestaltet bzw. die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Schlüsselaspekte der Aufgabe zu lenken sei (vgl. Kap. 1.2.5).

Weiterhin betont Tomasello<sup>\*</sup> in der Betrachtung kultureller Kognition, daß Schach ursprünglich ein einfaches Spiel war; als aber die Spieler zu einem gegenseitigen Verständnis von Modifikationen gelangten, die das Spiel verbesserten, änderten sie manche Regeln oder fügten neue hinzu, bis das moderne Spiel entstand.

Dies kommt der Idee des Constructionism sehr nahe, nach der Kinder, indem sie Dinge in die Welt setzen, an ihrem Bewußtsein bauen, was einen fortschreitenden Bildungsprozeß in Bewegung setzen kann (vgl. Kap. 1.2.6.2).

---

<sup>\*</sup> Tomasellos Betrachtung des Schachspiels wird in Kapitel 3.4.2 genauer ausgeführt.

## 2 Kindheit, Spiel und Spielzeug

### 2.1 Moderne Kindheit

HENGST<sup>89)</sup> verwies bereits in den 80er Jahren auf die Tatsache, daß sich Kindheit nicht mehr als eine lange Lebensphase, die in speziellen sozialen Räumen durchlebt und mit dem Eintritt in andere soziale Räume aufgehoben wird, betrachten läßt, da alle Lebensphasen in immer kleinere Zeiteinheiten zerstückelt und zunehmend enträumlicht werden. *„Nur der Wechsel hat Kontinuität und nivelliert die einstmals für die Lebensphasen typischen Erfahrungen.“*<sup>90)</sup> Damit verschwanden auch die traditionellen Familienstrukturen und, wie bereits das vorangegangene Kapitel zeigte, gewannen Massenmedien, aber auch Freizeit und Konsumräume<sup>91)</sup> immer mehr an Bedeutung. Diese wurden wie „andere“ kulturelle Fertigkeiten gelernt (vgl. Kap. 1.2.5). Auch die Schule, welche vor allem in höheren Klassen eine durchrationalisierte Instanz darstellt, wurde von Kindern wie die Arbeitswelt erfahren, in der für die Lebensinteressen kein Platz ist.

Auch in der Kindheitsforschung hat sich entsprechend ein Perspektivenwechsel vollzogen.

Kinder werden nicht mehr als passive Empfänger von Sozialisationsimpulsen gesehen, sondern als Akteure ihrer Lebenswelt.\*

Kindheit wurde auch, wie es BÜHLER – NIEDERBERGER und SÜNKER<sup>93)</sup> betonen: *„nicht als eigenständige Lebensphase und Lebenslage, sondern nur als Vorbereitungszeit thematisiert.“*

PROUT<sup>94)</sup> verweist in diesem Zusammenhang auf LEE<sup>95)</sup>, der den Standpunkt vertritt, daß die Kindheitssoziologie sowohl den Aspekt des Kindes als *„seiendes Wesen“* als auch den des Kindes als *„werdendes Wesen“* anzuerkennen habe. Denn, so betont PROUT folgend, obwohl die Entgegensetzung vom Standpunkt einer modernistischen Soziologie Sinn gemacht hätte, sie ließe sich angesichts der stattfindenden Veränderungen in der Arbeitswelt und Familie nicht länger aufrechterhalten. Diese hätten den

---

\* ANDREAS LANGE<sup>92)</sup> hat den Perspektivenwechsel übersichtlich zusammengestellt. Im Vergleich der heutigen Situation zu der von vor etwa zehn Jahren sieht er einen Übergang vom OPIA-Kind zum CAMP-Kind.

OPIA steht dabei für:

„ontologically given“: Definitionsfragen spielen keine wesentliche Rolle, die chronometrische Einstellung bestimmte Anfang und Ende der Kindheit.

„passively“: Kinder wurden mehr oder weniger als passive Empfänger von Sozialisationsimpulsen gesehen.

„idyllic“: Kindheit wurde wesentlich als gesellschaftliches Reservat angesehen.

„apolitical“: Kindheitsfragen spielen keine herausragende Rolle im Zusammenhang mit Politik.

CAMP steht für:

„discursively constructed“: Monographien haben zu einem differenzierten Einblick in die Prozesse verholfen, die dazu geführt haben, daß Kindheit heute als eine spezielle eigenwärtige Entwicklung angesehen wird.

„actively acting“: Kinder sind nicht mehr nur Opfer oder Erdulder von Sozialisationsprozessen, sondern sie geraten zunehmend als kompetente Akteure und Individuen, die eigene Interessen verfolgen, in den Blickwinkel der Sozialwissenschaften.

„modernized“: Die Modernisierungstheorie und ihre spezifischen Varianten haben sich zu einem zentralen Bezugspunkt heutiger Kindheitsdiskurse entwickelt.

„politically contested“: Kindheit ist heute ein umkämpftes politisches Terrain. In diesen Kämpfen geht es nicht alleine um eine Verbesserung kindlicher Lebensbedingungen, sondern auf der Tagesordnung stehen grundsätzliche Positionsbestimmungen über den gesellschaftlichen Status des Kindes.

unfertigen Charakter des Erwachsenenlebens so offenbar werden lassen wie den der Kinder. Beide, Erwachsene und Kinder, könnten unter diesen Bedingungen als *Werdende* gesehen werden, ohne daß damit notwendigerweise ihr Status als Mensch oder Person verletzt würde.

Weiterhin nähme die neue Kindheitssoziologie, in dem sie Kinder als Wesen „*mit genuinem Recht*“ hervorhebe, die Billigung des Mythos von der autonomen und unabhängigen Person in Kauf, als ob es möglich wäre, Mensch zu sein, ohne einem komplexen Netzwerk gegenseitiger Abhängigkeiten anzugehören. Deshalb kritisiere Lee die neue Kindheitssoziologie dafür, sich einseitig auf die Idee von Kindern als Seienden zu gründen. Vielmehr sollten Kinder wie Erwachsene als *Werdende* in einem vielfältigen Vermittlungsprozeß gesehen werden, in dem alle unvollkommen und abhängig seien.

Vorherrschend als Wissenschaften in der Kindheitsforschung waren lange Zeit Entwicklungspsychologie und Pädagogik. JAMES und PROUT<sup>96)</sup> betonen hierzu: „*The traditional consignment of childhood to the margins of the socialsciences or its primarily location within the fields of developmental psychology and education is, then, beginning to change: it is now much more common to find acknowledgment that childhood should be regarded as a part of society and culture rather than a precursor to it; and that children should be seen as already social actors not beings in the process of becoming such. In short although much remains to be done and these encouraging developments need to be taken much further, significant change has occurred.*“

Weiterhin verweist PROUT<sup>97)</sup> auf die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), deren Akteure menschlich wie im Falle von Kindern und Erwachsenen (die Bedeutung von Freundschaftsnetzwerken in kindlichen Spielprozessen, wurde in den Kapiteln 1.2.2, 1.2.5 und 1.2.6.2 veranschaulicht), aber auch nicht menschlich, wie Artefakte und Technologien sein können.

All diese würden als Hybriden von Kultur und Natur behandelt, produziert durch Netzwerke von Verbindungen und Trennungen. Es kämen Akteure in

allen Größenordnungen vor, von kleinen, wie dem einzelnen Kind, bis zu großen, wie dem Staat oder einem Medienkonzern.

Es träten neue Kindheitsformen auf, wenn neue Arten von Netzwerkverbindungen z. B. zwischen Kindern und Technologien, wie TV und Internet, geschaffen würden, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt.

Bezüglich der Veränderungen des im ersten Teil dargestellten kulturellen Lernens (vgl. Kap. 1.2.2) durch die Medien verweist PROUT<sup>98)</sup> auf DELUZE und GUATTARI<sup>99)</sup> die von einer Social Technological Machine sprechen.

Es zeigt sich, daß heutige Kindheit tief eingebunden ist in die sozialen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen.

Prout weist, wie vorher schon Hengst auf einen raschen Wechsel in der Moderne hin.

U. a. wird das Zuhause durch die veränderten Familienbedingungen als ein Ort des Kommens und Gehens empfunden.

Dies führt zu einer organisierten Freizeitgestaltung (s. o.).

Zum Auftreten der Hybriden zwischen Kultur und Natur in der Welt, in der Kinder heute aufwachsen, verweist Prout auf:

MAYBIN und WOODHEAD

*„Childhood is a social phenomenon ... Childhood contexts and social practices are socially constructed. There is not much „natural“ about the environments in which children grow-up and spend their time: for children in western societies mainly centred around home, classroom, and playground, as well as in cars, buses and other forms of transports, in shopping malls and discos. These are human creations that regulate children's lives.“<sup>100)</sup>*



und auf KEHELY und SWANN

*„Cultures of childhood are profoundly social. For children in Western societies expressed through numerous shared activities: through peer group playing and games, styles of dress and behaviour, ways of talking, use of phones, mobiles, texting internet chat rooms, patterns of consumption of commercial toys, TV, computer games and other media.“<sup>101)</sup>*

Zu den Beispielen betont Prout ausdrücklich, daß vieles an diesen technologischen Artefakten der Natur entnommen ist, allerdings ebenfalls vieles einen sozial - kulturellen Charakter besitzt. Dies seien exakt die Hybriden zwischen Kultur und Natur.

Entsprechend betont CHRISTINA HUGHES<sup>102)</sup>, daß oben genannte soziologische Einflüsse für das Lernen heutiger Schüler immer bedeutender geworden sind.

Auch SANDERS und VOLLBRECHT<sup>103)</sup> wiesen auf die Veränderungen in der Kinderkultur, in der Art und Weise, wie sich Kinder die Welt aneignen und für sich gestalten, aufgrund des Wandels der Kindheit in den letzten Jahrzehnten, hin.

Im Bezug auf das Spiel bedeutete dies, daß Kinder nicht mehr aus realen Erwachsenenaktivitäten auswählen, sondern sich an fiktiven Mediengestalten orientieren. *„Es gibt mächtigere und unfehlbarere Autoritäten in den Medienhelden, sinnlichere Impulsgeber und Spielanleiter im Warenangebot.“<sup>104)</sup>*

Diese Medien- (Super-) Helden seien, so betont Hengst ausdrücklich, zu mächtig geworden, als daß die Kinder sich mit ihnen identifizieren könnten (wie dies früher der Fall war): Die Muster, Signale und Zeichen in den Handlungen geben den Kindern vielmehr das Gefühl sich mit ihnen auszukennen. Das gemeinsame „Erleben“ dieser Handlungen gibt den Kindern zusätzlich ein gemeinsames Identifikationsgefühl.

Ebenfalls machten Kinder über die Medien Erfahrungen, die den Erwachsenen weitgehend unbekannt seien.

In ihre Aneignungsprozesse gingen Momente ein, die nicht durch Erinnerungen gebrochen würden. Ihre Erfahrungen machten sie deshalb auch realitätstüchtiger. Diese Erfahrungen dürften auch mit dafür verantwortlich sein, daß die Schüler sich beim Programmieren mit LOGO (vgl. Kap. 1.2.6.2) häufig besser mit dem Programm auskennen als die Lehrer.

Sie drückten das Verhältnis von erster und zweiter Natur an den Wirklichkeitsausschnitten adäquat aus. *„Den Kindern erscheint mit Recht die industrialisierte, mediatisierte Welt wirklicher als der Naturteil.“* Dies führe dazu, daß die Medienwelt, also traditionell die Welt der Kopien, die erste Welt zu einer Welt der Schatten degradiert habe.

Weiterhin weisen RICHARD und ZAREMBA darauf hin, daß die sogenannten Smart Toys (siehe auch Kap. 1.2.6.2), schon Pendants zu elektronischen Geräten der Erwachsenenwelt, wie Handy, Laptop oder Messenger-Pad, seien. *„Die asoziale Geste des Heraustrennens einer urbanen Masse mittels eines Mediums, das störende Geräusche absondert, wird spielerisch eingeübt. (...) Die Tamagotchi verkörpern Mobilität, das „Immer erreichbar sein“, das „Sich immer um etwas kümmern müssen“ und transportieren dieses Leitmotiv der Gesellschaft in die Kindheit.“*<sup>105)</sup>

Die Autoren betonen, daß die gekonnte Geste des Businessman in der Handhabung von Handy und Laptop zwar belächelt, aber auch als Inbegriff einer Arbeits- und Leistungsgesellschaft verstanden wird.

Mit der Verknüpfung der bereits einleitend dargestellten Expansion der Spielzeugindustrie und der Massenmedien zeigen sich Angebote, die sowohl Kinder als auch Erwachsene ansprechen sollen.

PROUT<sup>106)</sup> verweist auf die Tatsache, daß Kinder interaktives Spielzeug, welches er in Bezug auf PLOWMAN et al<sup>107)</sup> als *„Techno Toys“*<sup>\*</sup>

---

\*Die Techno Toys sind Teil der Smart Toys

bezeichnet, verwenden um mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen bzw. zu bleiben, um zu bestimmten Gruppen dazuzugehören.

Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt der drohenden Isolierung, wenn Kinder mit den einschlägigen Angeboten nicht vertraut sind und Versatzstücke beim Spielen nicht präsent haben.

PLOWMAN et al. betonen allerdings, daß Kinder häufig auch techno toys auf ihre eigene Weise verwenden:

*„Another interesting process through which normalisation of techno – toys take place is through the children`s use of techno – toys on their own terms ... Children may play with it in their own imagined ways by ignoring completely the features which prescribe the type of interaction or using them in innovative ways.“*

SABINE SCHMIDT<sup>108)</sup> sieht in der großen Bedeutung des Fernsehprogramms bei heutigen Kindern ein Entfliehen aus dem Leistungs- und Konsumnetz, in das heutzutage schon Kinder eingebunden sind. Spielzeugmassen und zahlreiche Aktivitäten - vom Geigenunterricht über das Tennisspielen bis zum Töpferkurs - stimmten Kinder schon darauf ein, Leistungen zu erbringen und in erster Linie die Wünsche der Erwachsenen zu erfüllen. Das Ausprobieren, die eigene Erfahrung jenseits der Grenzen elterlicher oder staatlicher "Aufsichtspflicht" sei kaum noch möglich.

Betrachtet man den Lebensraum, in dem heutige Kinder aufwachsen, so zeigt sich, daß dieser sich so ZEIHNER und ZEIHNER<sup>109)</sup>, mit zunehmendem Alter ausdehnt und aus einzelnen separaten Stücken (Inseln) besteht. Ein derart verinselter Lebensraum könne aus vielen Inseln bestehen, aber auch nur aus Wohnung und Kindertagesstätte.

FUHS<sup>110)</sup> betont, daß hohe Termindichte auch ein Aktivitätsmerkmal in „modernen“ Peergroup-Beziehungen sei.

Ein Junge, den FUHS und Mitarbeiter interviewten, erläutert beispielsweise seine Freundeswahl damit, daß seine Freunde „aktiv sein“ müßten. Bei ihm

und seinen Freunden seien nur Kinder angesehen, die „nicht langweilig“ sind, die „wissen, was man unternehmen kann und die auch was machen“ und „nicht nur rumhängen“.

Hier zeigt sich eine Parallele zu Prouts Betrachtung der Nutzung von Techno Toys, um zu einer bestimmten Gruppe dazuzugehören (s. o.).

Weiterhin bemerkte ein interviewtes Mädchen aus einer Arbeiterfamilie, daß sie, weil sie keine festen Termine habe, fast nie Kinder aus ihrer Klasse für ungeplante Nachmittagstreffen fände, weil die „alle immer irgendwo unterwegs sind“.

Allerdings betonen du BOIS-REYMOND u. a., daß heutige Kinder mehr Gelegenheit zu einer an individuellen Interessen orientierten Freizeitgestaltung haben als Kinder früherer Generationen. Kinder in modernen Familien wählten selbst aus einem großen Angebot ihr persönliches Programm aus. Sie entwickelten meist einen Kernschwerpunkt, um den sie ihre anderen Aktivitäten gruppieren. Dieser Schwerpunkt müßte dann allerdings, u. a. von den Eltern kontrolliert, mit Engagement, Regelmäßigkeit, Ausdauer und Zuverlässigkeit betrieben werden. Im Bezug auf Fernsehen betonen die Autoren, daß Kinder mit hoher Termindichte nicht so oft "in Versuchung" kommen, ihre freie Zeit vor dem Fernsehapparat zu verbringen. Weiterhin gebe es auch „traditionale“ Kinder, die sich bewußt gegen moderne Aktivitätsnormen wehren und keine festen Termine haben möchten<sup>111)</sup>.

Der Umgang mit dem Fernsehen könne bei hochmodernen Kindern dennoch sehr unterschiedliche Formen annehmen und eine sehr unterschiedliche Bedeutung haben. Neben dem Ausfüllen der Zeit könnte es auch die Bedeutung eines festen Termins annehmen, wenn sie wöchentlich bestimmte Sendungen anschauen und dies in ihren Freizeitplan einbauen. Allerdings betonten besonders die hochmodernen Kinder aus Familien mit hohem kulturellen Kapital, daß sie bei der Gestaltung ihrer Freizeit nicht vom Fernsehen "abhängig" seien. Es gebe in diesen Familien, so könne man insgesamt feststellen, eine heimliche Norm des geringen, zumindest aber kontrollierten Fernsehkonsums. Und auch die Kinder hätten, trotz ihrer

geäußerten "Fernsehlust" zumeist die Meinung, daß man das Fernsehen keinesfalls einsetzen sollte, um seine Zeit totzuschlagen.

Die Autoren stellen weiterhin fest, daß der Fernsehkonsum, trotz eines zumeist großen Verhandlungsspielraums, von den Eltern kontrolliert wird. Die Kinder sollten ihre Zeit nicht mit schlechten Sendungen vertun. Festzuhalten bleibe, daß bei fast allen Kindern die (mehr oder weniger kontrollierte) Fernsehnutzung trotz hoher (anderer) Termindichte zum selbstverständlichen Bestandteil des außerschulischen Kinderalltags gehöre. In diesem Zusammenhang verweist SCHMIDT, wie schon BÜCHNER (vgl. Einleitung), auf eine Durchschnitts- bzw. Normkindheit: „*Den Druck, dem sie selbst ausgesetzt sind, geben sie an Gleichaltrige weiter: Schon in den ersten Grundschulklassen spielt man nicht gern mit dem, der in seiner äußeren Erscheinung von den anderen abweicht, bestimmte Kleidung nicht trägt und bestimmte Dinge nicht hat.*“<sup>112)</sup> Es zeigt sich eine Parallele zu oben veranschaulichten Freizeitaktivitäten.

BAACKE<sup>113)</sup> betont, daß es auch retroaktive Sozialisation gibt, nach der Kinder und Jugendliche auch Erwachsene, in erster Linie Eltern, beeinflussen.

Bei Kaufentscheidungen kann dieser Einfluß durchaus dauerhafte Konsequenzen haben. BAACKE nennt beispielsweise die Anschaffung von Mobiliar, bei der diese Konsequenzen gewissermaßen in materialisierter Form langfristig und subtil weiter wirken.

Den oben dargestellten hohen Stellenwert des Fernsehprogramms können sich Spielzeugfirmen zunutze machen, um sich mit ihren Merchandisingartikeln (vgl. Kap. 3.2.1) aus den von SCHMIDT dargestellten "Spielzeugmassen" abzuheben bzw. bestimmte Modewellen auszunutzen. Daß hierbei der Besitz bestimmter Dinge zur "Norm" gehört, zeigt sich z.B. darin, wie Actionspielzeugfiguren zu Prestigeobjekten werden (vgl. Kap. 3.2.4).

Eine besondere Wirkung haben Medien (und ihre Merchandisingartikel) auf Erwachsene als Eltern und Erziehende. In diesem Zusammenhang stellt PETER SCHUSTER einerseits fest, daß etwa die Janosch-Filme (zu denen es auch Merchandisingartikel gibt) zwar bei den Erwachsenen sehr beliebt sind, Kinder allerdings im Gegensatz zu Action-Spielzeugfiguren nach Serien nicht zu entsprechendem Spielverhalten inspirieren. Andererseits bemerkte SCHUSTER, daß sich Kinder im Vorschulalter **trotz gegenläufiger Erziehung** eindeutig geschlechtsspezifisch verhielten. Hierzu betont Schuster, daß Erziehung ein langwieriger Prozeß ist und daß gerade emanzipatorische Erziehung offensichtlich „*besonders dicke Bretter bohren muß*“<sup>114)</sup>. Es gehöre zur Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, daß Jungen sich als Jungen und Mädchen sich als Mädchen begreifen und sich teilweise voneinander distanzieren.

Kaum eine Altersklasse sei so klischeeorientiert wie Vorschulkinder. „*Grauhaarige, auch wenn sie erst Anfang dreißig sind, werden als Opas eingestuft, nur langhaarige Frauen sind schön, Punker werden vor dem Supermarkt auf ihr doofes Aussehen angesprochen und verlacht, richtige Männer müssen kurze Haare haben.*“<sup>114)</sup>

Die Orientierung an Klischees, die Ablehnung jeden Andersseins seien, so Schuster, typisch für Kinder dieser Altersstufe.

DAVIES<sup>115)</sup> und FRANCIES<sup>116)</sup> betonen, daß geschlechtsspezifische Identitätsbildung auch gerade im Vor- und Grundschulalter geschehe.

Feste Rollenklischees helfen ihnen, die Welt zu ordnen und in ihr zurecht zu kommen. Der Fehler vieler Eltern bestehe nicht darin, dieses zuzulassen, sondern darin, die Klischees der Kinder fortlaufend zu bedienen oder zu ignorieren, so daß sie sich im Laufe des Lebens zu Vorurteilen und Ressentiments verfestigen. Hierzu betont SCHUSTER ausdrücklich, daß von hier aus eine Linie zu verwöhnten Egozentrikern und autoritätssuchenden Neo-Nazis verläuft. „*Diese irritierten Jugendlichen den*

*68ern in die Schuhe zu schieben, wie es konservative Wortführer in jüngster Zeit versucht haben, ist Augenwischerei und Beruhigungsmittel für eine wertelose Gesellschaft, die Gleichgültigkeit als Liberalität ausgibt."*

Unter dem Gesichtspunkt der klischeeorientierten Vorschulkinder sind auch die auf den ersten Blick umstritten wirkenden Untersuchungen über den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Umgang mit Aggressionen von Kindergartenkindern zu sehen. ROGGE nennt hier eindeutig die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen, Anforderungen, Normen und Werte (vgl. Kap. 3.2.5). Wie ROGGE betont auch SCHUSTER, daß Kinder mit Action-Spielfiguren bzw. mit Waffen ein Streben nach Stärke und Macht verarbeiten. *„In Spielzeugwaffen etwa lebte in unserer Kindheit und lebt heute die Lust, sich zu bewegen und sich zu messen, und das Streben nach Stärke und Macht. Dadurch wird keineswegs die Grundlage der Ellenbogengesellschaft gelegt. Die Strebsamkeit verflüchtigt sich - wie wir an uns selbst erleben- im Laufe der Jahre genau so wie die Lust an der Bewegung“<sup>117)</sup>.*

Die Studie Kinderwelten 2004<sup>118)</sup> zeigte bezüglich des geschlechtsspezifischen Umgangs mit Medien, daß sich Jungen „fremde Welten“ schaffen, indem sie Handlungsabläufe inszenieren, die denen, die sie in Medien gesehen haben, sehr ähnlich sind, während Mädchen eher in „alltäglichen Welten“ bleiben, in denen sie aber „reichhaltige und überraschende Szenarien“ schaffen.

In meiner Feldforschung beobachtete Workshops zum Thema Märchen zeigten ebenfalls, daß Mädchen die Szenen weniger auf Kampf auslegten und verstärkt im Figurenspiel vom Märchen abwichen, indem sie eigene Szenarien schafften (s. Kap. 4.1).

Die IGLU – Studie 2005 berichtet u. a., daß Jungen der vierten Klasse lieber Comics lesen als gleichaltrige Mädchen.

Da Merchandising, auch solches für Actionspielzeug, welches verstärkt auf Aggression ausgerichtet ist, was Kapitel 3.2.3 zeigt, häufig mit Hilfe von

Comics betrieben wird (s. Kap. 3.2.1), dürfte die Vorliebe der Jungen für Comics ebenfalls geschlechtsspezifisches Verhalten fördern.

Daß sich Kinder trotz gegenläufiger Erziehung eindeutig geschlechtsspezifisch verhalten können, bestätigen auch BÜCHNER u. a.<sup>119)</sup>. Bei der Untersuchung kinderultureller Praxis stellte sich etwa bei der zwölfjährigen Sabine, die nach Angaben ihrer Mutter nicht geschlechtsspezifisch erzogen wurde, heraus, daß sie im Gegensatz zu ihrem Bruder z. B. gerne Bändchen knüpfe, Tagebuch schreibe und sich nicht für Technik interessiere.

Beim geschlechtsspezifischen Spielen kann es auch vorkommen, daß das Zeigen bestimmter Verhaltensweisen nicht auf der Geschlechterrollenidentifikation beruht, sondern vielmehr auf die Förderung (bzw. Nichtförderung) bestimmter Interessen und Begabungsrichtungen zurückzuführen ist. So könnte das Unterangebot an technischem Spielzeug und Baumaterialien durchaus dafür mitverantwortlich sein, daß Mädchen anscheinend in geringerem Maße technische Interessen entwickeln und die fehlende "technische Begabung" einen markanten Punkt im Stereotyp des weiblichen Geschlechts bildet.

Auch BAACKE<sup>120)</sup> betont, daß das Festhalten an den Geschlechtsrollenstereotypen in besonders rigider Weise u.a. ein Faktor sei, der Kreativität eher hemme.

Dies zeigte sich bereits in einer 1960 durchgeführten Befragung von 38 Mädchen und 42 Jungen (2 Klassen einer Hamburger Schule) im Alter von 7 Jahren. Es ergaben sich eklatante geschlechtstypische Ungleichverteilung von Bauspielzeug: 16,7 % der Jungen, aber nur 5,3 % der Mädchen besaßen einen einfachen Baukasten, 66,7 % der Jungen, aber nur 23,7 % der Mädchen besaßen LEGO-Bausteine<sup>121)</sup>.



Es lag nicht zuletzt an der Vermarktung entsprechender Produkte. Hierzu betont NÖTZEL<sup>122)</sup>, daß bis 1979 ausschließlich Jungen auf den Legoverpackungen abgebildet wurden. Dem selben geschlechtsspezifischen Muster folgte die Werbung der Firma Fischertechnik.

Auch PLAYMOBIL hatte bei Markteinführung ausschließlich männliche Figuren, weibliche kamen erst zwei Jahre später hinzu.

Der siebte Kinder- und Jugendbericht des Landes NRW zeigte, daß das technische Interesse der männlichen Jugendlichen seit Mitte der 80er Jahre zunimmt, während es bei Mädchen unverändert gering ist. Der Bericht beruft sich hier auf das Jugendwerk der Deutschen Shell<sup>123)</sup>.

Interessanterweise expandierte in dieser Zeitspanne die Produktpalette von Konstruktionsspielzeugsystemen bzw. es kam neues Konstruktionsspielzeug hinzu. Das Konstruktionsspielzeug K'NEX (vgl. Kap. 4.2) wurde 1988 von Joel Glickman erfunden. Auf dem US-Markt wird K'NEX seit 1992, auf dem deutschen Markt seit 1995 angeboten. Es hatte bis zum Katalog 1996 ausschließlich Jungen abgebildet.

Das steigende Interesse der Jungen und unverändert geringe Interesse der Mädchen dürfte zu einem großen Teil auf die Vermarktung von Konstruktionsspielzeug bis in die 90er Jahre hinein zurückzuführen sein. Meine Feldforschung zeigte hingegen, daß Mädchen durchaus ein Interesse an Technik haben, welches ihnen einen qualifizierten Umgang mit technischem LEGO ermöglicht (s. Kap. 3.4.2).

Mittlerweile haben sowohl LEGO als auch PLAYMOBIL Systeme, die speziell Mädchen ansprechen (s.o.). Da die Produktlinien dieser Systeme untereinander gut kompatibel sind, könnte auch so ein Interesse der Mädchen an anderen Produktlinien geweckt werden, z. B. im Spiel mit Geschwistern. Hier ließe sich evtl. eine geschlechtsspezifische Spielzeugwahl, die sich an den Rollenerwartungen der Umwelt orientiert

bzw. der häufig damit verbundene gehemmte Umgang mit Aggressionen bei Mädchen, was in Kapitel 3.2.5 genauer ausgeführt wird, überwinden.

Ebenfalls steht in den K'NEX Lehreranweisungen für die BeNeLux - Staaten, es sei zu beachten, daß Jungen bei der Gruppenarbeit mit K'NEX nicht sofort die Leitung übernehmen (vgl. Kap. 4.2).

Besonders zu beachten ist das Verhältnis zwischen dem Spiel sozial Benachteiligter und den Medien.

BÜHLER – NIEDERBERGER und SÜNKER<sup>124)</sup> verweisen darauf, daß die soziale Stellung der Herkunftsfamilie und weitere Variablen der Ungleichheit wie Geschlecht (s. o.), Region, Konfession- die Bildungschancen als eine Grundlage der Bildung, somit auch den Erwerb von Spielkompetenz der Kinder ganz deutlich beeinflussen, von den 60er Jahren bis heute<sup>\*</sup>. Insgesamt zeige sich zwar eine wachsende Partizipation an Bildung, ein sogenannter „*Fahrstuhleffekt*“ sei damit aber umstritten, denn selbst auf dem höheren Niveau erreichter Bildungsabschlüsse blieben die Unterschiede in der Folge sozialer Herkunft klar erhalten, und sie relativierten zumindest im Bereich der Bildung die These, daß wir uns „*jenseits von Stand und Klasse*“ befänden, die in den Sozialwissenschaften unter Bezugnahme von Beck von so manchem bis heute vertreten würde.

---

<sup>\*</sup> Die Autoren beziehen sich auf Untersuchungen von Dahrendorf<sup>125)</sup>, Bourdieu / Passeron<sup>126)</sup> der 60er bzw. 70er Jahre des letzten Jahrhunderts bis zu aktuelleren Untersuchungen von Köhler<sup>127)</sup>, Blossfeld / Shavitt<sup>128)</sup>, Grundmann et al.<sup>129)</sup>, Müller / Haun<sup>130)</sup>, Henz / Maas<sup>131)</sup>, und Büchner / Krüger<sup>132)</sup>

HETZER<sup>133)</sup> stellte in Untersuchungen (im Labor und auf Spielplätzen) fest, daß beträchtliche Abweichungen im Spielverhalten der Kinder aus unterschiedlichen Milieus bestehen. Für diese Abweichungen machte sie hauptsächlich zwei Faktoren verantwortlich: nämlich den Mangel oder die Fülle des Materials, den das Kind vorfindet, um sich zu betätigen, und die Verschiedenheit der sozialen Bezüge, die jeweils für das Kind zum Lebensmittelpunkt werden. Es wären vor allen Dingen die Gewohnheiten des alltäglichen Familienlebens, die u.a. den Kontakt der Kinder zu anderen Kindern unterdrücken. Weiterhin beeinträchtigt der Mangel an bestimmten Spielmaterialien im häuslichen Milieu die Fähigkeiten der Kinder bei Konstruktionsspielen, und es seien schließlich die häuslichen Spielanregungen, die auch die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Kinder zu fördern vermögen.

Eine historische Betrachtung der Spielmöglichkeiten der Kinder der unterschiedlichen Bevölkerungsschichten folgt in Kapitel 3.1.

Daß sozial benachteiligte Kinder weniger Aufmerksamkeit bei ihrem Spiel- und Lernverhalten erfahren, bestätigten auch spätere Untersuchungen von SMILANSKY<sup>134)</sup> und FREYBERG<sup>135)</sup>.

RETTNER<sup>136)</sup> stellte fest, daß Problembewußtsein, Aufgeschlossenheit und Informationsbedürfnis bezüglich Spiel und Spielzeug der Kinder mit zunehmendem Bildungsgrad der Eltern ansteigen, desgleichen steigt die Versorgung der Kinder "mit einem reichhaltigen und differenzierten Spielmittelangebot". Diese Befunde wie auch die höhere Festlegung des Spielmaterials bei Grundschichtkindern, decken sich mit denen von Smilansky: *"Eltern der gehobenen Mittelschicht lassen dem Kind mehr Freiheit im Spiel, in dem sie auf die Schaffung entsprechender Spielmöglichkeiten abheben, während bei (interessierten) Grundschicht-Eltern stärker die Einstellung ausgeprägt ist, in das Spiel des Kindes eingreifen zu sollen, damit es 'etwas fertig bringt' oder 'etwas lernt' (...)"*.

Auch HERLTH fand heraus, daß "die Chancen zu spielen" nicht nur durch elterliche Wertvorstellungen, Erziehungsnormen und -einstellungen im Sinne intentionaler Einwirkungen bestimmt sind, sondern daß auch die Möglichkeiten, die der Familienalltag unabhängig von den erzieherischen Orientierungen der Eltern zuläßt, mit berücksichtigt werden müssen. Erwachsene und Kinder müssen sich auch zwangsläufig mit ihren spezifischen Bedürfnissen ein- und dieselbe Alltagswelt "teilen". Das führt zu "Nutzkonflikten", denn Wohn- und Spielraum und weitere Ressourcen des Kinderspiels sind knapp und konkurrieren mit den Interessen und Notwendigkeiten der Erwachsenenwelt. *"Was bezogen auf die familiäre Alltagsgestaltung "unter dem Strich" an Spielmöglichkeiten für Kinder bleibt, resultiert aus den umweltlichen Bedingungen des Familienalltags und aus der Art und Weise, wie es den Eltern möglich ist, ihren Alltag zu bewältigen."*<sup>137)</sup>

Des Weiteren steht das Sozialmilieu bei Familien mit Arbeiterhabitus<sup>138)</sup> für eine Konstellation von Lebensbedingungen der Familie, die einen starken Anpassungsdruck für die familiäre Lebensweise bedeuten bei gleichzeitig geringen Möglichkeiten, diesen Druck von den Kindern unmittelbar fernzuhalten. *"Der Druck der Lebensbedingungen verringert die Freiheitsgrade für autonomes kompetentes Umgehen der Kinder mit ihrer Umwelt". Mittelschichtfamilien hingegen sind weniger stark einem Umweltdruck ausgesetzt. Es gelingt ihnen, Umwelteinflüsse aktiv zu steuern und zu kontrollieren."*<sup>139)</sup>

---

\* Somit wird diesen Kindern eine Grundlage entzogen ihr Gehirn in einer komplexen Weise zu entwickeln (s. Hüther in Kap. 1.1; 1.2.6.2).

Der Zusammenhang zwischen Spielkameraden und Umweltoffenheit der Familie zeige ebenfalls auch eine sozialräumliche Variation. Auch örtlich gebundene Gewohnheiten und Verhaltensmuster könnten die Möglichkeiten des Spielens mit Spielkameraden zu Hause begrenzen. In Bezug auf Medien verweisen BÜCHNER u. a. darauf, daß die Ausstattung der Kinderzimmer mit elektronischen Medien (Stereoanlage, Fernsehen, Computer, Videoapparat) bei traditionellen Kindern eher besser sei als bei manchen modernen Kindern.

Die räumlich dinghafte Struktur von Wohnquartieren beeinflusste auch die Chancen, eigenaktiv mit anderen Kindern überhaupt zusammen zu kommen (z.B. durch die Art der Bebauung, den Grad der Verkehrsbelastung) (vgl. Kap. 1.3.3).

BÜCHNER u. a. stellten fest, daß die Freundeswahl aus dem gleichen sozialen Milieu heutzutage nicht mehr über den Besuch einer bestimmten Schulform vermittelt wird, sondern von den Kindern selbst bestimmt wird. Gerade "hochmoderne" Kinder (vgl. Einleitung) wählen ihre Freunde nach den eigenen Aktivitätsprofilen aus und richten sich nach Normen wie zivilisiertes Verhalten und Engagement für bestimmte Mittelschichtswerte, so daß ihr Freundeskreis einem fast geschlossenen gehobenen sozialen Milieu entspricht. Weitgehend nehmen auch die Eltern Einfluß auf die Freundeswahl ihrer Kinder. Im Gegensatz zu "modernen" Kindern haben "traditionale" wenig bis keine festen Termine\*, sie nennen allerdings zahlreiche "freie" Aktivitäten (mehr als moderne Kinder), wozu auch Spielen allgemein (was von modernen Kindern nicht zugegeben wird) und "draußen spielen", "im Ort herum streifen" und spielen mit den in dieser Arbeit untersuchten Spielzeugen gehört. Ebenfalls zeigen traditionale Mädchen im Gegensatz zu modernen Aktivitäten in typischen Jungenbereichen (wie etwa Jugendfeuerwehr und Computer). Es zeigte sich,

---

\* Hier tritt natürlich der Effekt auf, daß Kinder, die keine festen Termine am Nachmittag haben fast nie Kinder aus ihrer Klasse für ungeplante Nachmittagstreffen fänden (vgl. Fuhs s. o.)

daß traditionale Kinder die Fortschrittsnormen durchaus kennen, ohne sie jedoch zu übernehmen.

## 2.2 Kindheit in Film und Fernsehen

Kincheloe verweist in dem Buch „Kunderculture“ u. a. auf die Darstellung von Kinder- und Familienleben in den Medien. Die beiden „Kevin allein zu Haus“ - Filme werden als Beispiel für die geänderten Familienverhältnisse in der heutigen Zeit genommen.

In diesen Filmen wird auf die geänderten Lebensverhältnisse in den 90zigern angespielt, z. B. sieht Kevins Familie, während die Eltern versuchen einen Rückflug nach Chicago zu organisieren, im französischen Fernsehen „It’s a Wonderful Live“, wo es hilfsbereite Nachbarn gibt, die Kevin nicht hat. Kevin (stellvertretend für postmoderne Kinder) ist nicht nur allein zu Haus, er ist auch innerhalb der Familie isoliert. Diese Tatsache wird allerdings von den Medienmachern nicht thematisiert. Hier werden immer noch Familienstrukturen, wie sie in der Serie „Drei Jungen und drei Mädchen“ (der 70ziger Jahre), mit engagierten Eltern vorkommen, gezeigt. Des weiteren werden in den Filmen die Klassen- (und Rassen-) unterschiede thematisiert. Die McAlisters gehören zur gehobenen Mittelklasse. Die einzigen Armen in den Filmen sind die beiden Räuber. Sie sind ignorant und ungebildet, sie sind italienischer bzw. jüdischer Abstammung. Auch der Tatsache, daß die McAlisters Kevin schon zum zweiten mal allein lassen, schenkt die Polizei keine große Bedeutung, da sie zur gehobenen Klasse gehören (bei der Unterklasse wird in den USA im gleichen Fall hart durchgegriffen).

Ein besonderer Punkt liegt hier darin, daß Kevin, (stellvertretend für postmoderne Medienkinder) sagt, daß er selbst im Chaos seine Familie nicht brauche; im Gegensatz zu z. B. Dorothy im Film „Das Zauberhafte Land“ (40ziger Jahre), die unbedingt nach Kansas zurück will („Es ist nirgends besser als daheim“).

Desweiteren wird betont, daß Kinder durch jahrelanges Fernsehen eine „Erwachsenensichtweise“ bekommen (nicht unbedingt eine informierte),

allerdings in der Schule behandelt werden, als wären sie unwissend (vgl. Kap. 2.1).

Ebenfalls betont Henry A. Giroux, daß in den Disney - Filmen meistens Kleinstädte, ohne Armut, städtische Klassenkonflikte, Schwarze und Immigranten vorkommen, was eine selektive Darstellung der Welt bedeutet. Hierauf wird im folgenden Kapitel noch Bezug genommen.

Außerdem wird ein verklärtes Bild der Geschichte gegeben.

Als Beispiel nennt Giroux den *Pocahontas* - Film, in dem Kapitän John Smith, der für den Völkermord an den Indianern mit verantwortlich ist, als ritterliche Person dargestellt wird.

Weiterhin zeigen sich in Disney - Filmen rassistische Elemente:

Im ursprünglichen Auftaktlied zum Film *Aladin* heißt es über Arabien etwa:

( ...) „*wo sie dir das Ohr abschneiden wenn sie dein Gesicht nicht leiden können.*“ (Die Vorurteile über die arabische Kultur wurden hier von dem sich anbahnenden Golfkrieg geprägt).

Hinzu kommt die Bedeutung der weiblichen Figuren:

In den Filmen: *Die kleine Meerjungfrau* und *König der Löwen* z. B. sind diese immer männlichen untergeordnet.



### 2.3 Spielzeug als verkleinerte Dinge der Erwachsenenwelt

Gegenwärtig sind Spielzeuge Industrieprodukte, die für den Besitz und die freie Verfügungsgewalt von Kindern hergestellt werden. In der Regel handelt es sich um verkleinerte Abbildungen (Modelle) meist der physischen Gestalt eines Gegenstandes aus der Erwachsenenwelt (Prototyp). Die Verkleinerung ist selektiv, d.h. nicht alle Dinge der Erwachsenenwelt werden abgebildet. Die Verkleinerung orientiert sich erstens an Merkmalen des Kundenkreises: an Alter und Geschlecht von Kindern sowie an ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Schichten. Von daher gibt es eigentlich nicht *das* Spielzeug, statt dessen könnte man Knaben- und Mädchenspielzeug, pädagogisch wertvolles, leistungsorientiertes oder Billig- und Schundspielzeug unterscheiden. Die selektive Verkleinerung orientiert sich zweitens an den Erfahrungen und Wertvorstellungen der Erwachsenenwelt. Meist werden Gegenstände des Durchschnittsalltags (zu dessen Beherrschung Kinder erzogen werden), aber auch herausragende Erfindungen, wie das Telefon, der Fernsehapparat, Weltraumraketen und politische Ereignisse, wie etwa die Flottenpolitik Wilhelm des Zweiten - werden schnell in Spielzeug umgesetzt.

GISELA ERBSLÖH<sup>140)</sup> sieht auch in Spielzeugen wie dem „Weltraum – Abenteuer – Programm“ von LEGO, das es seit den 80ziger Jahren gibt und den Transformers, Robotern, die sich in Autos, Flugzeuge oder Waffen verwandeln können, eine Adaption an das Wettstreiten der Supermächte über den Vorsprung im All, insbesondere an die Entwicklung digitaler Waffensysteme.

Bei der Vermarktung beider Spielzeugsysteme spielen Comics bzw. Zeichentrickfilme eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 3.2.1). Entsprechend wurden „Weltraumprogramme“ der Supermächte bis hin zum Einsatz digitaler Waffensysteme in den Golfkriegen immer auch als „Medienschow“ vermarktet.

Erbslöh bezieht sich hier auf ein Zitat von Wim Wenders: „*Wer im Jahr 2000 die Bilder beherrscht, beherrscht die Welt*“.

Besonders zu beachten ist, vor dem Hintergrund der Vermarktung von Kriegen, die Firma MEGA BLOKS<sup>1</sup>.

Diese Firma brachte in den USA pünktlich zur Invasion des Iraks einen Panzer in Wüstentarnlackierung heraus.

Somit wird Spielzeug zu einer Art von symbolischem Artefakt für Gegenstände der bestimmten sozialen Gruppe, in der ein Kind lebt (vgl. Kap. 1.2.2). Das Kind sieht die im Artefakt Spielzeug verkörperte Welt aus einer von anderen Personen (Erwachsenen) geschaffenen Perspektive. Hier tritt erneut der in Kapitel 1.1 dargestellte Effekt ein, daß Kinder im Verlauf ihres Sozialisationsprozesses von Erwachsenen dazu angehalten und ermutigt werden, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten stärker zu entwickeln als andere und über das Spiel bestimmte Gefühle eher zuzulassen als andere.

---

<sup>1</sup> MEGA BLOKS ist eine kanadische Firma die neben Bausteinen die wie LEGO - Bausteinen aussehen, (das gleiche Format haben, allerdings aus anderem Kunststoff bestehen), weitere zu LEGO – Bausteinen kompatible Teile in ihren Sets verwendet, die es im LEGO Sortiment nicht gibt.

Neben MEGA BLOKS gibt es auch andere Firmen, die Sets mit zu LEGO kompatiblen Teilen anbieten.

Spielzeug zeigt, aus welchen Dingen die Welt, in der Kinder leben und in die sie hineinwachsen müssen, besteht. Aus welchen Dingen sie auch besteht, die aber nicht zu Spielzeug verkleinert werden, bzw. werden sollen, erfahren sie nicht, (Sexpuppen, Leichenwagen als Spielzeugautos, blutbeschmierte anstatt hygienisch keimfreie Verletzte im Sanitäterset oder von der Arbeit verschmutzte Arbeiter bei Playmobil; Krieg in der Großstadt, nicht nur in der freien Natur). Durch die Praxis der selektiven Verkleinerung wird gleichsam Kindern nur diejenige Welt nahe gebracht, die Erwachsene je nach historischen Zeitpunkten unterschiedlich für wichtig halten (wie in Film und Fernsehen [vgl. Kap. 2.2]).

Es wird also eine selektive kulturelle Vererbung betrieben (vgl. TOMASELLO in den Kapiteln 1.2.2, 1.2.3 und 1.2.5). Es ließe sich also sagen, daß Kinder durch die selektive kulturelle Vererbung mittels des Spielzeugs, auch gezwungen werden, auf bestimmte Dinge stärker zu achten als auf andere (vgl. Kap. 1.1).

Zusätzlich ist zu beachten, daß Spielzeug in besonderer Weise auf die Kinder wirkt. Hierzu sagt FRITZ<sup>141)</sup>, daß es einen Reiz biete, die innere Welt der Gefühle, Impulse und Antriebe nach außen dringen zu lassen und sie mit der Welt der Äußeren Objekte zu verbinden. Spielzeug hilft also, daß Kinder sich auf etwas fremdes Äußeres einlassen (s. Kap. 1.2.1).

Dazu muß das Spielzeug in besonderer Weise den Kindern entgegenkommen. Es muß zwar einen Neuigkeitswert haben und die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Es darf jedoch nicht zu fremd oder gar bedrohlich auf das Kind wirken (s. Kap. 1.2.3). Das Kind wendet sich einem Spielzeug nur dann zu, wenn es sich - und das heißt: seine innere Wirklichkeit - in ihm wiederfinden kann. Seine Wünsche, Gefühle, Impulse, Gedanken und Erinnerungen müssen sich mit dem Spielzeug verbinden können, es durchdringen und 'lebendig werden lassen'. Das Kind 'verwandelt das Spielzeug in einen 'Außenposten' seiner Innenwelt'.

So bleibt das Spielzeug zwar etwas Äußeres, verbindet sich jedoch mit der Innenwelt des Kindes. Nur auf diesem Wege wird das Spielzeug für das Kind bedeutsam, gelangt überhaupt erst in seinen Interessenhorizont. Weil etwas vom Kind in das Spielzeug übertragen wurde, bindet sich das Kind an dieses äußere Objekt und das umso mehr, je umfassender und intensiver Gefühle, Wünsche und Gedanken zum Spielzeug 'fließen'. Von nun an ist das Spielzeug nicht nur ein Objekt der äußeren Welt, sondern zugleich auch ein Teil des Kindes: ein 'beseeltes' Objekt, in dem sich das Kind mit Liebe und Haß, mit Neugierde und Angst, mit seinen Erfahrungen und Wünschen wiederfinden (s. Kap. 1.2.3) - bzw. überhaupt erst finden - kann. Damit entsteht die **Doppelgesichtigkeit** des Spielzeugs: (Es repräsentiert die Innenwelt des Kindes und es ist zugleich auch ein Teil der äußeren Welt). Die Auseinandersetzung des Kindes mit der Realität, sein Verstehen der es umgebenden Umwelt (s. Kap 1.3.3) hängt entscheidend davon ab, ob und wie intensiv es sich mit solchen 'doppelgesichtigen' Objekten befassen durfte. Ein Kind ist, je nach Entwicklungsstadium, in der Lage, prinzipiell jedes Objekt der äußeren Welt zu einem Spielzeug' werden zu lassen: zu einem Objekt in dem sich die Innenwelt spiegelt und spielerisch entfaltet, das zugleich auch etwas von der äußeren Wirklichkeit repräsentiert. Dieses Objekt kann ein Blatt sein, ein Stück Holz oder ein Stein. Zu jedem dieser Objekte vermag das Kind eine spielerische Beziehung herzustellen. Indem es mit ihnen spielt, findet es einen Teil seiner Innenwelt in ihnen wieder. Nur so, durch diesen, nach FRITZ 'Akt der Beseelung', werden Objekte für ein Kind bedeutsam.

Das Spielzeug ist ein Spielobjekt besonderer Art. Es ist ein Kunstprodukt, zu dem Zweck hergestellt damit zu spielen. Neben seiner Fähigkeit, Kinder (und Erwachsene!) anzusprechen, repräsentiert es zugleich auch die gesellschaftlichen Strukturen mit ihrer Objektwelt, ihren Machtverhältnissen, ihren Beziehungsmustern - und es transportiert Absichten; Vorstellungen darüber, welche Fähigkeiten das Kind mit Hilfe des Spielzeugs erwerben soll, welche Wertvorstellungen damit vermittelt werden. Dadurch, daß sich das Kind dem Spielzeug zuwendet, erfährt es

etwas über seine äußere Welt, das über die einfache Erscheinung des Spielzeugs hinausgeht; indem das Kind seine innere Welt in das Spielzeug 'einfädelt', formt es seine Gefühle, Wünsche und Impulse nach den Mustern der Gesellschaft.

Die Zweigesichtigkeit des Spielzeugs, zum einen dem Kind einen Anreiz zum Spiel zu geben und zum anderen Gesellschaftliches zu repräsentieren, wirkt sich auf seine äußere Erscheinungsform aus. Das Spielzeug bildet Gesellschaftliches in einer Weise ab, daß das Kind davon angesprochen wird und sich den Reizcharakter erschließen kann. Spielzeug ist daher keine Dublette, keine genaue Entsprechung der Objekte der Wirklichkeit, sondern Miniaturisierung, Vereinfachung, Verdeutlichung, Begrenzung. FRITZ nennt hierzu ein Beispiel: Spielzeuggtiere sind keine Verdoppelung realer Tiere, sondern ihre Simulation: Bestimmte Aspekte dieser Tiere werden betont, andere werden ausgeblendet oder verkleinert, wieder andere erhalten eine andere Form oder Oberflächenbeschaffenheit. FRITZ vergleicht als Beispiel einen realen Bären und einen Teddybären. Hier zeigt sich, warum eine Simulation anstelle der realen Konfrontation des Kindes mit der Wirklichkeit notwendig ist. Den Kindern wird Simulation der Wirklichkeit angeboten und nicht das erschreckende, gefährliche und das Kind überfordernde Objekt der Realität. Was bei bestimmten Objekten der Realität sofort einsichtig ist, dürfte bei anderen fraglich sein. Ist Puppengeschirr für ein sechsjähriges Kind besser als der Umgang mit realem Geschirr? Ist für ein achtjähriges Mädchen ein Goldhamster oder ein Meerschweinchen ein angemessener Kontakt zur Wirklichkeit oder sind Stofftiere (oder gar Fernsehfilme) die bessere Lösung? FRITZ zeigt mit diesen Beispielen, daß Simulationen in Form von Spielzeug bestimmte Vorteile haben, daß sie aber nicht die Tendenz fördern sollten, den Kontakt mit der unmittelbaren Wirklichkeit aufzugeben.

Die Spielzeugindustrie variiert allerdings vereinzelt ihre Simulationen, um sie realitätsnäher zu gestalten. Beispielsweise hatte Playmobil im Indianersortiment ursprünglich Figuren mit abgerundeten Messern. In späteren Sets wurden die Messer spitzer, weil Kinder lernen sollten, daß Messer gefährlich sein können.

Der Vorzug von Spielzeug als Simulation von Wirklichkeit für das Kind ist seine 'kindgerechte' Form und Struktur, die es ermöglicht, daß das Kind seine innere Welt zu diesem Objekt in Beziehung setzen kann. Nur so wagt es den Schritt, seine äußere Wirklichkeit zu erschließen. Die Kulturgeschichte des Spielzeugs ist ein deutlicher Beleg für die Neigung fast aller Kulturen, Simulationsmodelle (Artefakte) der Wirklichkeit den Kindern als Spielzeug zu geben, seien es nun Tiere, Puppen oder Fahrzeuge.

Die Entwicklung der Menschheit ist davon gekennzeichnet, Simulationen der unmittelbar erfahrenen Wirklichkeit zu bilden, wie es z.B. die gesprochene und geschriebene Sprache, die Bilderwelt (von der Höhlenmalerei bis zum Fernsehfilm) oder die Welt der Töne und Bewegungen. Allen kulturellen Leistungen gemein ist das Bemühen, Simulationen zwischen sich und der unmittelbaren Wirklichkeit zu schaffen. In diesen Simulationen baut sich der Mensch eine Brücke zur Wirklichkeit. Sie sind der Versuch, Wirklichkeit zu verstehen und angemessen mit ihr umzugehen. Prinzipiell sind sie daher vergleichbar mit dem Spielzeug der Kinder.

Insbesondere in den westlichen Gesellschaften ist die Tendenz feststellbar, daß die Menschen sich von der unmittelbaren Wirklichkeit abwenden und sich simulativen Welten zuwenden: Fernsehen tritt an die Stelle des unmittelbaren Kontakts mit Wirklichkeit (s. Kap. 1.3.3).

Die Auseinandersetzung mit Natur, Menschen und gestalteter Umwelt weicht der Beschäftigung mit Medieninhalten. Inzwischen haben die simulativen Welten in Familie, Schule, Freizeit und Beruf ein derartiges Ausmaß und einen derartigen Umfang an Vernetzungen erreicht, daß dagegen die Kontakte mit der unmittelbaren Wirklichkeit fast schon nachrangig oder zu Vermittlungsmedien für simulative Welten geworden sind. Die unmittelbare Wirklichkeit eines Fernsehgeräts ist vergleichsweise unbedeutend zur medialen Wirklichkeit, die man mit diesem Gerät herstellen kann.

Die mediale Welt wird von den Kindern kaum mehr als Scheinwelt angesehen. FRITZ drückt dies so aus: Ihre Wahrnehmungsfähigkeit von Wirklichkeit entwickelt sich entlang der Muster, die die mediale Welt bereitstellt. Die außermediale Wirklichkeit (also die 'natürliche' Umwelt) sehen Kinder mit Augen an, deren Struktur sich beim Wahrnehmen der medialen Welt gebildet hat: Wald, Meer und Berge nehmen Kinder auf der Folie ihrer medialen Erfahrung wahr. Natureindrücke erscheinen den Kindern, die vorher in den Medien Simulationen davon kennengelernt haben, häufig blaß und wenig eindrucksvoll; *'Das Leben ist wie Fernsehen, nur nicht so spannend'*.

Die Spielzeugprodukte folgen diesen Entwicklungslinien.

Sie beziehen sich immer mehr auf mediale Wirklichkeiten, werden zu Objekten, mit denen Kinder simulative Wirklichkeiten erschließen können. Mit ihnen wird wiederholt, was in die Medienwirklichkeit aufgenommen wurde. Die Kinder werden durch Filme und Fernsehen erstinformiert und fasziniert.

Da die Kinder diese Reizeindrücke verbreiten möchten, bedürfen sie entsprechender Spielmittel. Mit Hilfe dieser Spielmittel können Kinder simulieren, was an Strukturen und Inhalten in medialen Welten simuliert wird.

Das Spielmittel vermittelt nicht mehr primär zwischen der inneren Wirklichkeit des Kindes und seiner äußeren Wirklichkeit, sondern zwischen der Innenwelt (mit ihren Wünschen und Gefühlen) und der medialen Welt, also eine Simulation der äußeren Wirklichkeit. Damit Spielmittel das können, müssen sie Prinzipien der medialen Welt in sich aufnehmen. Sie müssen in ihrer Struktur und Darbietungsform variabel und austauschbar, beliebig kombinierbar und unendlich variantenreich sein.

### 3 Moderne Spielzeuge

#### 3.1 Der Wandel der Spielfiguren

Wie Kapitel 2 zeigte zeichnet sich eine Tendenz ab, daß die Menschen sich von der unmittelbaren Wirklichkeit abwenden und sich simulativen Welten zuwenden. Ein typisches Beispiel hierfür sind moderne Spielfiguren

Zu den ältesten Spielzeugen der Menschheit gehören Puppen und Spieltiere. FRASER<sup>142)</sup> berichtet von Tierfiguren, die bereits um Tausend vor Christus in Persien und Ägypten entstanden sind: ein Stachelschwein und ein Löwe aus weißem Kalkstein auf einem Fahrgestell montiert - für Kinder als Ziehspielzeug verwendbar; ein Holzkrokodil mit beweglichem Kiefer und ein hölzerner Tiger. Es gibt aus dieser Zeit auch Funde verschiedener Puppen. FRITZ gibt als Ursache für das Verlangen sich Abbildungen zu schaffen, das Bedürfnis nach Sicherheit, Festigkeit und Verlässlichkeit an. Das Abbild nimmt die Stelle des Menschen in einer imaginären Situation ein und stellt für ihn keine Gefahr da (s. Kap 1.2.4).

Im Spielzeug spiegelt sich die Kultur, die es hervorgebracht hat, wider. Kulturen, in denen das Pferd eine besondere Rolle spielt, bringen auch Spielpferde hervor: so z.B. die ägyptische oder die der nomadisierenden Indianerstämme Amerikas. Dies gilt auch für Spielschiffe. Dieses Spielzeug tritt immer dort verstärkt auf, wo Boot und Meer Wesenselemente des Daseins sind.

Diese Spiegelfunktion des Spielzeugs läßt sich über die Jahrhunderte nachvollziehen, so z.B. in den antiken Kulturen Griechenlands und Roms. Die Bedeutung der Tiere für diese Kulturen findet sich beim Spielzeug der Kinder wieder. Pferde, Rehe, Kühe, Ziegen, Schweine, Kaninchen, Gänse, Tauben, auch Schiffe waren vertrautes Spielzeug, in Anbetracht der Bedeutung des Schiffs für den Handel nicht weiter verwunderlich. Auch der Krieg wurde als Spielzeug dargestellt. In allen Ländern und auf allen Inseln



des Mittelmeers weisen Funde darauf hin, daß man im Altertum Kriegerfiguren aus Metall oder Ton gefertigt hat. Die Bedeutung der Kriegführung für die antike Welt und die Sozialisation der Jungen zu einem Krieger findet hier ihren sichtbaren Ausdruck. Dies setzt sich über Mittelalter und Neuzeit fort. Bekannt sind Zinn- und Tonfiguren von Rittern auf Pferden, die im 13. und 14. Jahrhundert entstanden sind. Ab dem 18. Jahrhundert verbreiteten sich Spielzeugsoldaten ('Zinnsoldaten'). Das 19. Jahrhundert war die hohe Zeit des Soldatenspielens und damit ein Spiegelbild der politischen Ereignisse. Die Zentren des deutschen Holzspielzeugs schickten Festungen und Holzsoldaten zu Tausenden in die Welt.

Die Formationen der verschiedenen Heere und alle Dienstgrade waren darunter. Die Soldatenfiguren dienten nicht nur dem Kind zum Spielen, sondern wurden auch zu begehrten Objekten für Erwachsene, die die Figuren sammelten und Schlachten damit simulierten. Der Detailreichtum dieser Figuren machte es möglich, sich der blutigen Wirklichkeit in ihren unblutigen Aspekten anzunähern. Nach dem zweiten Weltkrieg ging die Bedeutung der Soldatenfiguren spürbar zurück.

Zwei Tendenzen kennzeichnen die Entwicklung der Spielfiguren. Zum einen vermitteln sie zwischen der gesellschaftlichen Situation und den Impulsen des Kindes, zum anderen ist das Bemühen feststellbar, die Simulation der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch das Spielzeug immer perfekter werden zu lassen.

Im visuellen Bereich kann man den Detailreichtum erhöhen; die Figur in ihrem Aussehen dem Vorbild immer mehr annähern und die Figur durch Zubehör zu einer Spielwelt ausbauen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Beweglichkeit der Figuren zu erhöhen. Puppe und Spielfigur bekommen bewegliche Teile: Arme und Beine lassen sich bewegen, der Kopf wird drehbar, die Augenlider klappen, die Tierfigur bekommt ein Plüschfell, die Figur lernt das Sprechen und das selbständige Gehen. Die Stellpuppe wird zur Handpuppe, die Handpuppe zur Marionette.

Die Puppe ist, wie allgemein die Figur des Menschen, ein Grundmuster des Spielzeugs. Hierzu betont FRITZ<sup>141)</sup>, daß man bei der Beurteilung, ab wann es Puppen in der kulturellen Entwicklung des Menschen gibt, auf Funde angewiesen ist. Aus einfachen und wenig haltbaren Materialien gefertigte Puppen dürften die Jahrtausende schwerlich überstanden haben. Die ältesten archäologischen Funde von Puppen sind Grabfiguren der Ägypter. Diese dienten jedoch nicht dem Spiel der Kinder, sondern hatten kultischen Charakter. Sie verkörperten ägyptische Arbeiter, die man mit ihrem Herrn begrub, damit sie ihm nach dem Tode dieselben Dienste leisten könnten wie vorher. Aus dieser Verwendung von Puppen läßt sich eine für die heutige Zeit nur schwer vorstellbare Beziehung zwischen Wirklichkeit und Simulation herleiten. Die Puppen als Simulation der Arbeiter verfügten in den Anschauungen der damaligen Menschen über die gleichen (mystischen) Kräfte wie Menschen - im übrigen gar nicht so weit entfernt von den Vorstellungen, die kleine Kinder mit ihren Puppen verbinden können.

Erst in einer Zeit und in einer Kultur, in der sich das Wirklichkeitsverständnis von Erwachsenen von dem ihrer Kinder nur noch unwesentlich unterschied, sieht FRITZ die Möglichkeit, daß religiöse Figuren, wenn sie ihre Ursprungsbedeutung verloren hatten, zu Spielpuppen für Kinder wurden. Das Symbolspiel der Kinder und der mystische Zweck des Abbilds des Menschen früher religiöser Zeremonien waren sich im Grunde sehr ähnlich.

Puppen spiegeln die Wirklichkeitsvorstellungen des Menschen von sich selbst wieder. Das läßt sich sowohl von den Tonpuppen im alten Griechenland, als auch von den römischen Tonfiguren sagen. Betrachtet man die frühen europäischen Holzpuppen, kann man an ihnen die Entwicklung der Holzschnitzkunst ebenso verfolgen wie die Einflüsse der Kleidermode: sie sind in beidem ein Spiegelbild der jeweiligen Zeit. Noch stärker auf die detailreiche Wiedergabe der Realität bezogen waren die Modepuppen, die als Proben der jeweiligen Moden bereits vom dreizehnten Jahrhundert an von Fürstenhof zu Fürstenhof wanderten. In dem Maße, wie bei Puppen der Simulationscharakter an Bedeutung gewann, wurde der Spielzweck anderen Intentionen untergeordnet. Selbst bei Spielpuppen des

15. bis 19. Jahrhunderts ist zu beobachten, daß sie in Aussehen, Frisur und Kleidung nicht etwa kindgemäß waren, sondern fast ausnahmslos das Standesbewußtsein der Erwachsenenwelt widerspiegelten. Natürlich waren diese Verkörperungen des Erziehungs- und Frauenideals vergangener Zeiten im wesentlichen an die Puppen des wohlhabenden Bürger- und Adelsstandes beschränkt.

Die Kinder der ärmeren Bevölkerung spielten in der Regel mit selbstgebastelten Holz- oder Lumpenpuppen, in denen sie mit ihrer Phantasiekraft das 'hineinsehen' mußten, was den Kindern aus reicheren Schichten als Simulationsobjekt plastisch zur Verfügung stand. Als im 19. Jahrhundert das Papierspielzeug wegen seiner billigen Herstellung auch ärmeren Familien zugänglich wurde, entwickelten sich Ankleidepuppen aus Papier. Eine Puppe und dazugehörige Kleidungsstücke, in verschiedenster Form auf mehrere Ausschneidebögen verteilt, konnte ausgeschnitten und angezogen werden, so daß sich hier der Spaß des Kindes am An- und Ausziehen der Papiergestalt als auch die Belehrung über neueste Moden sich trafen. Im Grunde waren diese Papierpuppen Simulationen der Puppen, die den Kindern reicherer Schichten zur Verfügung standen.

1908 stellten Münchener Künstler erstmals Puppen aus, die wirkliche Puppenkinder waren, ein individuell geformtes Gesicht (statt des Schablonenkopfes) und ausdrucksvolle Züge besaßen. Die Kleidung war ebenfalls kindgemäß: einfach, schlicht, praktisch, sowohl den Bewegungsmöglichkeiten der Puppe als auch dem Bedürfnis, sie an- und auszuziehen angepaßt. Wenig später stellte Käthe Kruse auf einer Berliner Ausstellung ihre selbstgefertigten Puppen vor, die ein Höchstmaß an Individualität ausstrahlten und bald weltberühmt wurden. Die sich zunächst abwartend verhaltende Puppenindustrie griff diese Anregung dann zunehmend mehr auf und paßte sich der von der Käuferschaft unterstützten Tendenz zu natürlich - pragmatischen, den Identifikationsbedürfnissen des Kindes entgegenkommenden Puppenformen an. Das Angebot differenzierte sich rasch: Nicht nur hinsichtlich individueller Gestaltung, sondern auch hinsichtlich der Funktion der Puppen, dient und in unterschiedlichen Größen

als Großpuppe (Babygröße) 'Schlummerle', Sitz-, Steh- Anziehpuppe angeboten werden. Standen manche Puppen des neunzehnten Jahrhunderts hinsichtlich ihrer Lebensechtheit keineswegs den modernen Schöpfungen nach, so ist doch unverkennbar, wie sich die überkommene Funktion der Puppen, primär Luxusgegenstand oder ästhetisches Objekt zu sein, in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts noch mehr zum Spielgegenstand wandelt. Die ästhetische und die Modefunktion bleiben in Spezialschöpfungen, wie die in den dreißiger Jahren erstmals auf den Markt gebrachte 'Funktionspuppe' erhalten.

Puppen bieten dem Kind die Möglichkeit, in symbolischer Weise das eigene Erleben zu wiederholen: Ängste, Konflikte, Wünsche. Mit Hilfe der Puppe bemüht sich das Kind, einen gewissen Grad von Unabhängigkeit gegenüber seiner Umwelt zu gewinnen. Sie ist ein 'Gesprächspartner', mit dem man die eigenen Erlebnisse, Gefühle und Anmutungen 'besprechen' kann, Puppen können auch Verbindungsglied sein zur Mutter, zum Vater oder zu Geschwistern, um Gefühle, die man direkt kaum ausdrücken kann loszuwerden (s. Kap. 1.2.1, 1.3.1). Schließlich ist die Puppe auch Ziel von Aggressionen (s. Kap. 1.2.3). Sie muß auffangen, was das Kind an Verletzungen durch seine Umwelt erfahren hat.

Die Beziehung 'Mutter - Kind' erfährt im Umgang mit der Puppe eine 'Doublette'. Was das Kind gesehen, erfahren und erlitten hat, kann es mit der Puppe in immer wieder neuen Inszenierungen durchspielen, um die verschiedenen Aspekte seines Lebens besser zu integrieren, um tägliche Konflikte zu überwinden oder um sich bestimmte Wünsche zu erfüllen (z.B. nach Nähe und Zärtlichkeit). Mit Hilfe der Puppe schafft sich das Kind einen intermediären Raum, in dem Innenwelt und Außenwelt miteinander spielen. Die Puppe wird zu einem Anreiz, sich mit der Realität zu beschäftigen, sie im Spiel im Nachhinein zu verstehen und sich darin zu behaupten. Im Spiel mit der Puppe ist für das Kind ein permanenter interspielerischer Verwandlungsprozeß möglich, der auf die Schöpfung möglicher Wirklichkeit gerichtet ist. Die Lebensfreude, die dieses Spiel

wecken kann, mag Impuls sein, etwas von dieser gespielten Wirklichkeit zu übernehmen in die spätere Realität der Erwachsenen.

## 3.2 Action- bzw. Fantasyspielzeug

### 3.2.1 Merchandising

Der Fachbegriff Merchandising läßt sich unterschiedlich definieren: Laut Mackensen von Hollanders *Neuem Wörter & Fremdwörterbuch* ist "der" Merchandising die "Ermittlung der Verbraucherwünsche als Voraussetzung der Warengestaltung". Hingegen wird "das" Merchandising in Langenscheidts *Enzyklopädischem Wörterbuch* (englisch / deutsch) als Verkaufspolitik, Verkauf und Handel(sgeschäfte) ins Deutsche übersetzt. Im engeren Sinn ist *Merchandising* allerdings ein Zusatzgeschäft der Medienbranche, um geistige Erzeugnisse so in verschiedenen Bereichen zu konkretisieren und zu produzieren, daß sie als Begleitware verkauft werden können und zugleich wieder (unterschwellig) für das Ausgangsprodukt werben. WOLFGANG J. FUCHS<sup>143)</sup> definiert *Merchandising* als die Vermarktung von Ideen und Personen, die in den Medien en vogue sind.

FUCHS bezeichnet bereits Devotionalien als eine frühe Art des "Merchandising". Aber im letzten Jahrhundert entwickelte es sich noch einmal neu aus Film und Comics. Später kam dann das Fernsehen als Merchandising-Quelle dazu. Einer der Anfänge war zum Beispiel bei Charlie Chaplin zu entdecken, der als erster Künstler seine Rolle des Tramps so stilisierte, daß er sie urheberrechtlich schützen ließ und somit die Möglichkeit hatte, dieses Erscheinungsbild in Form von Comics weiterverwerten zu lassen.

Nach der Jahrhundertwende gab es bei den frühen Comics schon erste Ansätze zur späteren Vermarktung. Es wurde z. B. die Comic-Figur Buster Brown als Zugpferd für eine Schuhkollektion und Winsor McCays Comic-Serie "Little Nemo in Slumberland" als Operette vermarktet. Später wurden auch andere Komiker wie etwa Laurel & Hardy als Comic- und Zeichentrickfiguren vermarktet.

Auch Walt Disney kam früh zu der Erkenntnis, daß seine Figuren über ihre flüchtige Existenz auf der Leinwand hinaus begehrt waren. Daher wurde Micky Maus ab 1930 als Comicstrip umgesetzt, in Buchform herausgegeben und, zur Erhöhung des Verkaufserfolges, auf alle möglichen Alltagsgegenstände gedruckt.

Laut Disney-Archivar Dave Smith begann die Vermarktung in Form des Merchandising 1930, als Disney in einem New Yorker Hotel von einem Geschäftsmann 300 Dollar dafür geboten bekam, daß er Micky auf einem Federmäppchen abdrucken durfte. Über die Hintertür des Merchandising führt Smith aus: *„Sowohl Walt als auch (sein Bruder und Geschäftspartner) Roy Disney waren immer von der Notwendigkeit dieses Merchandising-Geschäftes überzeugt, denn sie sagten sich, wenn jemand eine Micky Maus-Stoffpuppe auf dem Regal zu Hause sitzen hat, schaut er sie sich immer wieder an, und wenn dann demnächst im Kino, um die Ecke ein Micky Maus-Film läuft, geht er, einfach, weil seine Stoffpuppe noch in seinem Kopf präsent ist, auch eher ins Kino. Die Figuren bleiben so im Bewußtsein der breiten Öffentlichkeit. Man kann diese Argumentationskette auf jede Art von Merchandising übertragen. Daß sich Merchandising großer Beliebtheit erfreut, geht nicht zuletzt auch darauf zurück, Firma vor dem Konkurs gerettet hat, z. B. die Uhrenfirma Ingersoll entging mit ihrer Micky Maus-Uhr 1933 dem Konkurs, und mußte dann in kurzer Zeit ihre Mitarbeiterzahl von 300 auf 3000 aufstocken! Das Großkaufhaus daß das Merchandising von Micky Maus in den 30er Jahren so manche marode Macy's verkaufte zeitweilig 11000 Micky-Uhren! Nicht pro Jahr, Monat oder Woche! Pro Tag!! Und 1957 machte die Firma Disney die fünfundzwanzigmillionste Micky Maus-Uhr zum Geschenk.“*

Mit Einführung des Fernsehens wurde die Verbreitung von Ideen noch universeller, der Bedarf an Merchandising (bei Anbietern wie Kunden) noch vielfältiger. Dabei kam es häufig zu der Situation, daß eine Art des Merchandising eine andere nach sich zog. So waren zum Beispiel viele der samstäglichen Zeichentrickserien des US-Fernsehens zunächst Lizenzprodukte von Comic-Vorlagen. Sie bewirkten, daß durch die erhöhte

Popularität andere Lizenzprodukte entstanden, die sich an dem Erfolg der Ur-Comics und der Trickserien anhängten.

Das Fernsehen entwickelte aber auch eigene Trickserien, deren prominenteste die "Flintstones" waren, eine Zeichentricksendung, die lange vor den "Simpsons" für das Hauptabendprogramm und nicht für den Kindersamstag konzipiert worden war. Sie wurde etwa so ausgeschlachtet wie die Serie "Knight Rider" mit ihrem Star David Hasselhoff.

Das Merchandising von Fernsehserien steht gewiß auch in engem Zusammenhang damit, daß die Produktionskosten der Trickserien relativ hoch sind (in den 70er Jahren zwischen 250000 und 300000 Dollar pro halbe Stunde Programm). Ein Teil der Kosten mußte also über das Merchandising hereingeholt werden, bzw. die vermeintlich oder tatsächlich schmale Gewinnmarge durch Zusatzeinnahmen aufgestockt werden.

Es war eigentlich nur eine logische Konsequenz, daß eines Tages nicht mehr nur vorhandene Medieninhalte (Comics) im Fernsehen (als Trickfilm) vermarktet wurden, um dann auf Tassen, Bettücher und Spielzeug zu gelangen, sondern daß gleich von den Spielzeugproduzenten das Produkt vorgegeben wurde, um dann erst die Geschichten darum herum zu konstruieren. Die Federal Communications Commission (FCC), eine Überwachungs- und Kontrollinstanz des US-Fernsehens, hatte bis 1982 verhindert, daß Spielzeughersteller sich direkt an der Produktion von Kinderprogrammen beteiligen konnten.

Kaum war diese Schranke gefallen, da schossen die Trickserien zu Spielzeug wie die Pilze aus dem Bildschirm, wie etwa "Transformers", "Mask", "G.I. Joe" (in Deutschland "Action Force"), "He-Man", "She-Ra". Die Spielzeugkonzepte dieser Multimediaverkaufsschlager waren mit vorgeprägt worden durch Filme wie "Star Wars", der im Nachhinein mit Action-Puppen und Raumschiffmodellen den Verkauf anheizte.



Bei all diesen von Spielzeugfirmen gesponserten Serien steht natürlich die Ware im Vordergrund. Sie ist längst konzipiert und produziert, wenn über Geschichten für Comics, Film und Fernsehen nachgedacht wird, die den Kaufwunsch nachträglich legitimieren sollen, da sie ja scheinbar ein Nachweis dafür sind, was für ein Phantasiepotential doch in dieser Ware steckt. FUCHS drückt dies so aus: „*Während man früher Bauklötze und Puppen kaufte, um damit die Kinderphantasie anzuregen, darf man heute Bauklötze staunen, wie Warenproduzenten die Puppen tanzen lassen, damit deren Käufer auch ganz sicher wissen, daß sie nicht nur ein Phantasieprodukt, sondern sogar Phantasie käuflich erwerben können.*“

Zusätzlich sind diese Filme auch ein gutes Trägerprogramm für Werbespots. Zwischen 1982 und 1984 verdoppelten die Spielwarenhersteller die Spielwarenwerbung während der Kindersendungen, so daß der Gesamtumsatz mit Spielzeug von 4 Milliarden US. - Dollar im Jahr 1982 auf 12,4 Milliarden US-Dollar 1986 stieg. Manche Spielzeugsysteme, wie Barbie, erweiterten die Produktpalette durch Sets wie *Baywatch-Barbie*, - *Ken* und *Teresa*, oder auch *Star – Treck - Barbie-* und - *Ken*.

Daß Trickfilmserien und das mit ihnen verbundene Merchandising - neben dem Umsatz - auch so konzipiert sein können, daß sie beim Zuschauer und Käufer etwas positives bewirken, zeigt die von Medienmogul Ted Turner konzipierte Zeichentrickserie "*Captain Planet*". Die Serie ist nicht nur wegen ihrer Thematisierung des Umweltschutzes interessant, sondern auch, weil die nach der Serie gestalteten Spielzeugfiguren einen überraschend hohen Spielwert haben, wie man ihn bei Heldenfiguren eigentlich nicht vermutet.

„*Captain Planet*“ ist das Ergebnis des Zusammenwirkens von fünf Jugendlichen, deren Ringe die Macht von Erde, Wasser, Luft und Feuer besitzen (soweit der archaische Teil des Konzepts) und obendrein die Macht der Liebe.

Daß die fünf Jugendlichen aus Nord- und Südamerika, aus Rußland, China und Afrika kommen, gibt dieser Serie auch ein völkerverbindendes Element, das nicht jedem Merchandisingprodukt innewohnt. Vielleicht beruht der hohe Spielwert der Figuren dieser Serie darauf, daß nicht ein "Held" die Hauptperson ist, sondern daß junge Leute, mit denen sich die Kinder leicht identifizieren können, die Hauptrolle spielen.

Mit Hilfe des Merchandising können also auch durchaus positive Werte vermittelt werden, wenn diese in der ursprünglichen Form bereits vorgegeben sind.

Allerdings werden in diesen Serien die Klassen- und Rassenunterschiede in einer speziellen Form thematisiert (vgl. Kap. 2.2):

Die Akteure der „*Power Rangers*“ - Serie<sup>•</sup> beispielsweise bestehen aus zwei Frauen (einer Asiatin und einer Weißen), zwei weißen und einem schwarzen Mann und einem Weißen, der zur Hälfte koreanischer Abstammung ist.

Die Serie ist zum Schein multikulturell und gleichberechtigt, allerdings tragen z. B. schon bei den Uniformen nur die weißen Männer die Farben der Nationalflagge und haben auch das Kommando.

---

<sup>•</sup> Die Power Rangers Serie wurde von Peter McLaren und Janet Morris<sup>144)</sup> genauer untersucht.

Gerade Kultserien wie beispielsweise „*Star Trek*“ sind an Merchandising - Artikeln kaum Grenzen gesetzt. Neben Figuren und Raumschiffmodellen lassen sich auch weitere Artikel, die mit der Serie direkt zu tun haben, vermarkten, wie etwa: Abzeichen (die häufig nur als Set mit den Figuren angeboten werden), Vulkanier-Ohren, Faiser, Trikorder, Uniformen etc..

Dies geht mit anderen Kultserien wie *Akte X* nicht. Hierzu sagt Richard Meyer, der Betreiber eines Hamburger Science Fiction Ladens: *„Dummerweise bietet die Serie wenig Möglichkeiten zur Vermarktung. Es gibt eben keine lustigen Raumschiffe oder Laserkanonen, wie sonst bei Sci-fi-Serien üblich, die man als billiges Plastikspielzeug herstellen könnte. Zwar gibt es Dutzende von T-Shirt und Kaffeebecher- Variationen und auch einen Schlüsselanhänger, der auf Fingerdruck ein grünes Leuchten abstrahlt, aber die Produktpalette ist doch arg beschränkt. Ein US-Hersteller hat kürzlich eine Baretta im "X-Files"-Design auf den Markt gebracht. Die nachgemachte FBI-Dienstwaffe ist aber eher eine Verzweiflungstat.“*

### **3.2.2 Spielzeuge, die im Zusammenhang mit Serien bzw. Filmen entstanden**

Bereits in den siebziger Jahren gab es Spielzeuge, die im Zusammenhang mit Serien bzw. Filmen entstanden.

So gab es z. B. von der Firma "Corgie Toys" zu den James Bond Filmen bzw. zu den Serien: Daktari, Einsatz in Manhattan, Starsky und Hutch; Sets, in denen Fahrzeuge und Figuren dieser Sendungen enthalten waren (vgl.Kap.3.2.1).

In den Achtzigern gab es vor allem zu Zeichentrickserien Spielfiguren, die teilweise zeitgleich mit den Zeichentrickserien aufkamen. Ein typisches Beispiel ist hier die Actionspielzeugserie "Masters of the Universe" der Firma Mattel. Desweiteren entstanden Figuren zu den Kultserien: Star Treck und Star Wars, die es bis heute gibt.

In den neunziger Jahren brachte Mattel zu Disney Produktionen wie: Die Schöne und das Biest, König der Löwen und Pocahontas Spielzeuge in verschiedenster Form heraus.

Zu König der Löwen gibt es beispielsweise einen Zauberlöwenkönig als Stofftier, der sich mit einer versteckten Mähne von einem Löwenbaby in einen erwachsenen Löwen verwandeln kann.

Zur Spielzeugserie Pocahontas gibt es vier verschiedene Sorten:

- 1.) Kleine Freunde - Zu dieser Sorte gehören die drei Tiere des Films, sie haben bewegliche Funktionen und dem Film entsprechendes Zubehör.
- 2.) Sammel Figuren - Hier sind die Hauptdarsteller des Films in einer starren Pose dargestellt. Diese Figuren entsprechen etwa den detaillierteren Kunststoff Cowboy- und Indianerfiguren der sechziger und siebziger Jahren.
- 3.) Aktions - Figuren - Diese Figuren entsprechen in Größe und Zubehör etwa der Barbie - Serie.
- 4.) Zusätzlich gibt es die Tiere des Films als Stofftiere und Handpuppen.

Bei den Aktions - Figuren zeigen sich zahlreiche Parallelen zur Barbie - Serie. Beispielsweise gibt es eine Traumfrisuren Pocahontas, mit extralangem Haar, eine Frisurenzauber Pocahontas und eine Perlenspiel Pocahontas die um 16 cm größer ist als die anderen Pocahontas Figuren. Die gleichen Artikel gibt es auch mit Barbie. Hier macht sich Mattel den Film zunutze, um ihre von Barbie bekannten Spielsujets vermarkten zu können.

### 3.2.3 Werbepsychologische Vermarktung von Actionspielzeug

Wer ein Produkt neu entwickelt, um es gewinnträchtig zu verkaufen, benötigt eine Strategie, die den Verkaufserfolg optimiert, d.h. für einen längeren Zeitraum gute Umsätze sichert. Das Produkt und die Werbung für dieses Produkt sind Ergebnis eines kalkulierten marktstrategischen Konstruktionsprozesses. RETTER<sup>145)</sup> untersuchte speziell die werbepsychologischen Strategien für das Actionspielzeug. Auch bei Actionspielzeug wird das Kaufinteresse hervorgerufen durch Wahrnehmungsaktivierung und Informationsverarbeitung aufgrund der vom Produkt oder einem Werbemittel ausgehenden Reizsignale. Die gleichzeitig evozierte emotionale Erregung gibt Triebregungen und Bedürfnisse frei, die das Unterbewußtsein besetzen. Die Konditionierung derartiger Bedürfnisse auf das präsentierte Produkt ist wesentlicher Teil heutiger Marketing-Konzeptionen. Dies geschieht u.a. durch die Einbettung der Produktperzeption in einen Kontext, der die Identifikation mit diesem Produkt ermöglicht, so daß sich Kauf- bzw. Besitzbedürfnisse im Bewußtsein des Adressaten artikulieren.

Es gibt zwei Persönlichkeitsbereiche, die im besonderen Maße Wahrnehmungsaktivierung und emotionale Erregung auslösen, wenn sie durch entsprechende Reizsignale stimuliert werden: den Sexual- und den Aggressionstrieb. So naheliegend es erscheint, die Triebwelt zum Bestandteil werbepsychologischer Strategien zu machen, geschieht dies nicht ohne Risiko. Sexual- und Aggressionstrieb sind mit Tabuzonen umgeben und strengen sozialen Normierungen unterworfen. Das Moralsystem des Menschen ist darauf ausgerichtet, die direkte Aktivierung von aggressiven Impulsen zu unterbinden - zumindest in der Öffentlichkeit. Dies gilt besonders, wenn - wie im Fall des Actionspielzeugs - Kinder die eigentlichen Adressaten sind.

Produkte, die Interesse und Besitzbedürfnis wecken, bergen ein Akzeptanzrisiko, wenn die 'heimliche' Lust nicht mit dem öffentlichen

System der Normen und Werte übereinstimmt. Beim Actionsspielzeug tritt ein weiterer Risikofaktor hinzu: die Aktivierung von Aggressionsphantasien und das Bedürfnis nach Identifikation sind geschlechtsspezifisch different, es werden vor allem Jungen/Väter angesprochen, während sich Mädchen/Mütter eher ablehnend verhalten. Dies zeigt sich beispielsweise auch darin, daß Actionsspielzeug vom Typ Princess of Power, welches der Barbiepuppe nachempfunden wurde, bei weitem nicht den Erfolg ihres Originals einstellte.

Das schränkt den Abnehmerkreis ein. Häufige Eltern-Kind-Konflikte in Bezug auf den Wert des Actionsspielzeugs wirken sich negativ auf das Produktimage aus und reduzieren langfristig die Absatzchancen.

Im Falle der Ablehnung eines Produktes spricht man in der Werbepsychologie von 'Reaktanz'<sup>146)</sup>. Ganz offensichtlich rechnet der Hersteller von Actionsspielzeug mit Reaktanz bei bestimmten Käufergruppen und versucht, dem in der Produktkonzeption zu begegnen.

Hierzu stellt RETTER vier Punkte auf:

1. 'Eine direkte Gewalteinwirkung oder reale Gewaltverherrlichung wird vermieden, indem das Actionsspielzeug in die fiktive Fantasywelt verlegt wird.
2. Der Handlungskontext, in dem sich Actionsspielzeug präsentiert, entspricht dem Handlungskontext von Comics. In ihm dominieren zwar kämpferische Situationen, es spielen aber auch Witz und Komik, emotionale Wärme und moralische Grundsätze (Kampf um Gerechtigkeit, Sieg des Guten usw.) eine Rolle.

3. Die Reaktionen von Konsumenten, Pädagogen und Wissenschaftlern werden durch eine differenziertere Meinungsanalyse daraufhin untersucht, in welchem Maße das Actionsspielzeug angenommen bzw. abgelehnt wird. Positive Äußerungen können in den Dienst der Produktwerbung gestellt werden und tragen dazu bei, mittels einer gut organisierten Informations- und Öffentlichkeitsarbeit das Image des Actionsspielzeugs zu verbessern.
  
4. Alles in allem besitzt das Actionsspielzeug für bestimmte Gruppen von Jungen Attraktivität, indem es Besitzwünsche weckt. Ob dies auch langfristig gilt, bedarf noch der weiteren Klärung<sup>147)</sup>.



### 3.2.4 Untersuchungen über das Spiel mit Produkten, die zu Serien bzw. Filmen entstanden

FRITZ<sup>148)</sup> führte Untersuchungen über das Spiel von Kindern mit Actionspielzeug durch. Dabei kam es auch darauf an, das Verhalten der Kinder kontextbezogen zu verstehen. Beobachtungen aus anderen Spielsituationen und Wahrnehmungen von Erzieherinnen im Hinblick auf das übliche Verhalten der Kinder wurden mit einbezogen. Es zeigte sich:

- 1) Die Figuren üben auf Kinder aller Schichten (von 4 bis 8 Jahren) hohe Faszination aus. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die bislang wenig damit zu tun hatten. Von der allgemeinen Begeisterung waren jüngere Kinder stärker betroffen als ältere Kinder aus der Mittelschicht. Die Figuren waren häufig eine Art Prestigeobjekt der Kinder.
  
- 2) Eindeutige Wirkungen der Spielfiguren auf das Verhalten der Kinder waren nicht beobachtbar. Das Verhalten im Spiel und außerhalb des Spiels war deutlich personen- und kontextabhängig. Die Kinder entwickelten sehr unterschiedliche Spielphantasien (von Kinder ins Bett bringen bis zu 'Zweikämpfen' mit den Figuren). Die Figuren wurden bewußt ausgewählt, um die eigenen Wünsche mit 'Leben' auszufüllen, um mit ihnen gewünschte Phantasien und Handlungsmuster zu beleben'. So war es bei Achtjährigen sehr beliebt, die Rettung der Frau vor männlichen Aggressionen zu inszenieren - eine Problematik, für die sich die Figuren anboten. Bestimmte Kindergruppen mit recht kreativen älteren Kindern übertrugen in die Spielarrangements Tätigkeiten ihres Erfahrungsbereichs und 'verwandelten' die Figuren nach ihren Wünschen. Solche, nicht an den Spielvorschlägen der Hersteller orientierte, aus dem konkreten Leben entnommene Spielmuster blieben jedoch vereinzelt und wurden nicht in komplexere Szenen eingebettet. Meist blieben die Kinder (insbesondere jüngere aus dem Kindergartenbereich) bei den vorgegebenen Spielmustern stehen, folgten der Kategorisierung in 'gute' und 'böse' Figuren und beschränkten sich in der Thematik mehr oder

weniger auf Kampfszenen mit den Figuren. Im Vergleich zu anderen Materialien (z.B. PLAYMOBIL) waren die Spielhandlungen nicht nur einförmiger, sondern auch kürzer. Der gegen die Figuren erhobene Einwand einer Begrenzung der Spielmöglichkeiten und einer Zentrierung auf bestimmte Spielthemen konnte durch die Untersuchungen weitgehend bestätigt werden (insbesondere in Hinblick auf jüngere Kinder).

- 3) Die Spielmotivation bei den Figuren nahm - trotz hoher Anfangsbegeisterung- bei allen Kindergruppen kontinuierlich ab. Die Einförmigkeit der Materialien und die Eingrenzung der Spielmöglichkeiten ließen das Interesse rasch erlahmen. Die Kinder konnten sich in den Figuren nur begrenzt wiederfinden und bemühten sich daher nach einiger Zeit um neue Spielimpulse. Viele Kinder suchten und fanden diese in Begleitmaterialien wie Postern, Comics, Videos, die offensichtlich die Funktion hatten, das erlahmende Spielinteresse neu zu entfachen.
- 4) Etwas ältere Kinder äußerten diese Eingrenzung ihrer Spielmöglichkeiten in Gesprächen sehr deutlich. Im Vergleich mit phantasievollen Spielsituationen, in denen die Kinder sich kostümieren und in bestimmte Rollen schlüpfen können, schnitten die Figuren deutlich schlechter ab. Es wurde den Kindern in Gesprächen bewußt, daß die Aktionsfiguren nur (minderwertiger) Ersatz sind für Spielvergönungen, die viel ergiebiger und interessanter sind.
- 5) Der Haupteinwand gegen die Figuren bezieht sich auf eine möglicherweise aggressiv machende Wirkung. Dies konnte in den Untersuchungen nicht bestätigt werden. Spielabhängige Aggressionen (Streit um Besitz der Figuren, Neckereien, Rempelen) traten lediglich im üblichen Rahmen auf- und zwar von den Kindern, die nach Auskunft der Erzieherinnen auch sonst aggressiv sind. Die Aggressionen wurden

insbesondere dann beobachtet, wenn sich Spielunlust zeigte, der Spielablauf an Spannung verlor, die Handlungsmöglichkeiten der Kinder sich erschöpften. Die Konflikte zwischen den Kindern waren in der Regel kurz und ließen sich rasch beilegen. Im Mittelpunkt der Spielszenen standen thematisch bedingte Aggressionen (z.B. der Kampf der Figuren miteinander). Ein Umschlagen in spieluneigene Aggressionen konnte nicht beobachtet werden. Negative Verhaltensänderungen der Kinder, nachdem sie mit den Figuren gespielt hatten, zeigten sich weder kurzfristig noch langfristig. Aber auch das Gegenteil - kooperative Verhaltensweisen - wurde von den Figuren nicht ursächlich (im Sinne kausaler Interpretationen) herbeigeführt. Ob eine Gruppe kooperativ mit Spielfiguren umging oder nicht, hing entscheidend von der Entwicklung der Gruppe und den Rahmenbedingungen ab: Einige Kindergruppen vermochten es, andere kamen über das Einzelspiel und gelegentliche Kämpfe mit anderen Figuren nicht hinaus. Die Wirkungen der Mastersfiguren auf das unmittelbare soziale Verhalten der Kinder untereinander ist also vernachlässigenswert gering. Es konnten also auch keine Anzeichen für einen Katharsis-Effekt, wie ihn beispielsweise BÜTTNER<sup>149)</sup> sieht, festgestellt werden.

Die Figuren regten durch ihre beweglichen Teile und durch ihre vielfältigen Ausrüstungsgegenstände, durch Burgen und Fahrzeuge zum Funktionsspiel an. Einen Großteil der Spielzeit verwendeten insbesondere die jüngeren Kinder darauf, das Spielzeug in seinen Funktionen kennenzulernen.

Beim Umgang mit den Figuren zeigten sich alters- und schichtenspezifische Unterschiede. Je älter die Kinder waren, desto rascher verblaßte der Reiz der Spielfiguren. Auch waren Hortkinder zielorientierter in ihrer Spielplanung. Sie folgten den Intentionen des Herstellers und sind damit meist so beansprucht, daß es ihnen schwer fällt, zum eigentlichen Spiel zu gelangen. So wurde bei der Erprobung im Hort mehrmals beobachtet, daß die Kinder Spielhandlungen verabredeten und das Material entsprechend ihrer Spielidee zuordneten.

Eigenartigerweise entstand danach jedoch nicht die zuvor verabredete Spielhandlung, die logischerweise hätte folgen müssen. Es entstand der Eindruck, daß die Kinder durch ihr intensives Zuordnen und Sortieren so sehr in Anspruch genommen waren, daß ihre vorherige Planung in Vergessenheit geriet oder an Attraktivität verlor. Offensichtlich verführte das festgelegte Spielmaterial die Kinder dazu, das Spiel mit den Figuren nur mehr noch zu simulieren und sich aus den Spielhandlungen zurückzuziehen, deren medial vermitteltes Vorbild sie ohnehin nicht mehr erreichen konnten. Jüngeren Kindern war es dagegen möglich, zum Spiel mit den Figuren zu gelangen, vielfach blieb dieses Spiel jedoch auf sehr einfacher Stufe stehen und beschränkte sich darauf, mit den Figuren Kämpfe auszutragen. Phantasievolle Kinder konnten trotz der Festlegung des Materials originelle Spielideen entwickeln, aus denen dann weitere Phantasievorstellungen entstanden.

Das Ausmaß der Phantasieentwicklung war deutlich schichtabhängig und hing weiter davon ab, in welchem Ausmaß Kinder den Wirkungen des Fernsehens ausgesetzt wurden. Kinder von Mittelschichteltern richteten ihr Phantasiespiel kaum nach Medieninhalten aus, während Kinder aus anderen sozialen Schichten ihr Spiel nach medialen Vorbildern organisierten. Diesen Kindern fiel es schwer, Medienvorgaben mit anderen Phantasien zu verknüpfen. Ihr Spiel war Ausdruck der medialen Wirklichkeit und mündete ein in den Versuch, innere Welt und mediale Welt im Spiel miteinander zu verbinden. Der Bezug zur außermedialen Wirklichkeit, also ihrer realen Umgebung geht den Kindern zunehmend verloren und findet sich daher auch nicht mehr in den Spielen wieder. Die Bevorzugung von Actionspielzeug-Figuren spiegelt nur konsequent wieder, daß die Vermittlungsfunktion der Spielmittel längst schon den medialen Bereich umfaßt und diesen zunehmend in den Mittelpunkt rückt (vgl. Kap. 3.2.2).

Aus dieser Betrachtungsweise wird die überragende Bedeutung des Medienverbundes für das Action-Spielzeug deutlich. Entscheidend für viele Spielimpulse der Kinder wird die mediale Umwelt. In ihrem medial bestimmten Spielverhalten werden die Kinder zunehmend abhängig von

dieser Medienumgebung. Sie benötigen fortwährend neue Impulse, um mit dem medial bestimmten Spiel fortfahren zu können.

Es zeigte sich, daß die Kinder nach den Begleitmaterialien wie Comic, Poster, Video greifen, sobald ihre Spielimpulse erlöschen. Die Fülle der Symbole muß erweitert werden (vgl. Kap. 1.2.5).

Erst durch diese Anregungen kann ein neues Spiel entstehen - teilweise in dem schmerzhaften Bewußtsein, die Mediovorlage im Spiel nicht zu erreichen. FRITZ zog den Schluß, daß die Kinder der vergangenen Jahrhunderte und Jahrtausende im Spiel das simulierten, was sie in unmittelbaren Umgebung sahen und was sie beeindruckte. Die Kinder unseres Zeitalters verlören zunehmend eine unmittelbare Umgebung und müssen sich immer stärker mit einer medialen Wirklichkeit auseinandersetzen, die speziell für sie erzeugt wird, damit sie sich spielend mit ihr auseinandersetzen können. Dazu benötigen sie dreidimensionale Erinnerungen in Form von Actionspielzeug.

Wie bereits in Kap. 2. rekonstruiert, hat das Spielzeug die Funktion der Informationsvermittlung für Aspekte der äußeren Welt weitgehend abgegeben. Das Actionspielzeug dient vielmehr der Auseinandersetzung mit einer medialen Welt, die eigens für die Kinder geschaffen wurde. Die mediale Welt wird für Kinder zu einer kulturellen Fertigkeit (vgl. Kap. 1.2.5), deren Umgang heutige Kinder von klein auf gelernt haben.

Früher wie heute ringen die Kinder den Spielfiguren Phantasiewerte ab, die für ihr Innenleben wichtig sind: Gefühle der Überlegenheit, der Macht der Durchsetzungsfähigkeit, des Erfolges. Kinder verwenden die Spielfiguren, um Spielszenarien herzustellen, in denen sie sich mit ihren Gefühlen wiederfinden können. Waren die Szenarien in früheren Zeiten auf die äußere Wirklichkeit bezogen und gelang so tendenziell eine Einfädung der inneren Welt der Kinder in die äußere Welt der Erwachsenen, so verbleiben die Kinder heute häufig in einer medial induzierten Phantasiewelt, die ihre Brücken zu außermedialen Wirklichkeit abgebrochen hat. Das Spiel mit

speziellen Action-Figuren vermittelt nicht mehr zwischen der inneren und äußeren Wirklichkeit. Das Spiel bleibt in bezug auf diese Einfädelungsprozesse folgenlos. Es entfaltet sich ein Innenleben, das nur noch in verzerrter Weise von den Gegebenheiten der äußeren Welt Kenntnis nimmt. Es bilden sich Handlungsbereitschaften heraus, die kaum mehr aus den Notwendigkeiten und Strukturen der Realität erhärtet sind.

Die Verwendung der Spielfiguren für die Entfaltung der Innenwelt der Kinder läßt erwarten, daß Divergenzen zwischen den Spielvorgaben der Figuren (Kampf und aggressive Durchsetzung) und dem tatsächlichen Spielverhalten entstehen. Dies tritt jedoch nur bei phantasievollen Kindern auf, die von medialen Einwirkungen (insbesondere der des Fernsehens) nicht so stark berührt wurden. Vielfach erhalten die Kinder ihre Szenarien entlang den medial vermittelten Mustern: Es finden nach der Phase des Funktionsspiels mehr oder weniger Inszenierungen von Kämpfen statt. Die Form der Spielfiguren ist im Handlungstypus so festgelegt, daß im Spiel eine 'Verwandlung' durch die Phantasie der Kinder nicht stattfinden kann. So versanden die Spielansätze leicht in Langeweile: Die Spielphasen werden immer kürzer. Lieber schauen sich die Kinder dann die Videofilme zu den entsprechenden Figuren an oder beschäftigen sich mit den Comics.

Actionspielzeugserien bieten den Kindern häufig ein Sammelsurium unterschiedlicher Stile und Anmutungen an; von Ritterwelt bis Horror. Jedes Kind hat die Möglichkeit, in dieser Stilvielfalt etwas zu entdecken, das ihm bereits bekannt ist und entlang dieser bekannten Elemente in Spiel zu entwickeln. Der Spielreiz ist rasch dahin und muß durch mediale Beeinflussungsstrategien immer wieder neu 'aufgeheizt' werden. In der Tatsache, daß jeder Werbespot und jeder Comic auf neue Spielfiguren bzw. neues Zubehör verweist und die Botschaft vermittelt, daß damit ein neues und spannendes Spiel möglich sei, sieht Fritz bereits die waren- und konsumvermittelnde Sozialisation, die ihre Schatten auch auf das kindliche Spiel geworfen hat. Sie würde immer dann deutlich, wenn die Vermittlungsfunktionen eines Spielzeugs ziemlich eingeschränkt sind. Im Vollzug dieser Sozialisationsstruktur würden die Gefühle der Kinder

zunehmend an die Instrumentalität gebunden: Über Techniken zur Erlangung des begehrten Spielzeugs, Verfahren zur Funktionsprüfung im Hinblick auf Materialbeschaffenheit und mögliche Spielprozesse bis hin zu dessen Ausmusterung. Für FRITZ bildet sich hier bereits das typische Erwachsenenverhalten in der heutigen konsumorientierten Gesellschaft aus. Die Unterschiede im Umgang des Kindes mit dem Spielzeug im Vergleich zu den Erwachsenen mit ihren 'Spielzeugen' (Stereoanlage, Fotoausrüstung usw.) minimalisieren sich. Der Vorsprung des Kindes an Begeisterung, Identifikation und Freude gegenüber den Einstellungen des Erwachsenen zu seinen 'Spielzeugen' vermindere sich. Hier wird RETTERS vierter Punkt über die werbepsychologischen Strategien sozusagen beantwortet (s. Kap. 3.2.3). FRITZ faßt die Ergebnisse der Untersuchungen noch einmal zusammen, indem er darauf verweist, daß Kinder das Spiel nur noch simulieren, das seinerseits lediglich der Endpunkt einer labyrinthischen Struktur aufeinander verweisender Simulationen sei, deren Ausgangspunkt in der außermedialen Welt sich allenfalls durch interpretatives Bemühen erschließen ließe. Kommt es zu einem Spiel mit den Figuren, simulieren die Kinder im Grunde nur noch das Spielen und versuchten zu erraten, was spielen heißen könne. FRITZ fand in Gesprächskontrollen heraus, daß manche Kinder wissen, daß das Spiel mit den Figuren nicht 'eigentliches Spiel' bedeutet, daß es Spielformen gibt, die wesentlich befriedigender sind als es dieses Figurenspiel je sein könnte. Der Verlust an Spielqualität liegt daran, daß jeder in einem Spielzeug enthaltene Simulationsschritt mit Einbußen an Verbundenheit im Hinblick auf den Ursprung und seiner vielgestaltigen Form und Anmutung erkaufte wird. Die Vielfältigkeit des Ursprungs, die die Chance einer umfassenden Zugangsmöglichkeit in sich birgt, wird zu quälend langweiliger Eindeutigkeit und Begrenztheit. Jedes Voranschreiten in der Simulationshierarchie führe zu einem Verblässen und Ausdünnen der Lebendigkeit und Verbundenheit: Die Kinder könnten sich immer schwerer in ihrer Vielfältigkeit in dem Spielgegenstand wiederfinden.

Kinder wären zunächst von den Figuren so außerordentlich fasziniert, weil sie damit in ihren auf Macht und Durchsetzungsfähigkeit angelegten

innerpsychischen Anteilen angesprochen werden. Dabei bliebe es jedoch. Der Impuls reiche über Rückverweisungen der abgeschotteten medialen Welt nicht hinaus. In den auf 'Kampf' festgelegten Spielszenarien erweiterten sich nicht die Möglichkeiten der Kinder in der außermedialen Welt, eröffneten sich auch nicht neue Ansätze zu anderen Spielthemen. Trotz immer neuen Figuren bleibe alles wie gehabt, Die Figuren erlaubten es den Kindern lediglich, sich in den wirklichkeitsfremden Szenarien ohne größere Tabuschränken mit ihren eigenen Wünschen und Gefühlen zu beschäftigen. Und auch darin seien sie durch die Vorgaben des Materials auf ein ganz bestimmtes Spektrum festgelegt. Die äußerlich faßbare Welt bleibe in jedem Fall ausgespart.



### 3.2.5 Untersuchung der möglicher Weise aggressiv machenden Wirkung von Actionspielzeug

Bei der Untersuchung der möglicherweise aggressiv machenden Wirkung von Actionspielzeug, welches im direkten Zusammenhang mit anderen Medien steht, stellte ROGGE<sup>150)</sup> fest, daß Kinder (fast ausschließlich Jungen) die Figuren, die ohnehin in Fantasy - Welten agieren, (wie bereits in Kap. 3.2.3. dargestellt) eindeutig als gut oder böse einordnen können. Die Figuren sind polar, Mehrdeutigkeiten oder Ambivalenzen gibt es nicht, Eindeutigkeit und Stereotyp feiern Triumphe. Wenn ein Kind die gute Figur in der einen und die böse Figur in der anderen Hand hält und sie miteinander kämpfen läßt, so streitet es mit sich selbst. Bei diesem Kampf stirbt niemand. Der Kampf ist Prinzip, Ritualen unterworfen, stellt nicht äußere Wirklichkeit dar, sondern spiegelt vielmehr innere Realität (der Jungen) wieder. Wenn Erwachsene ausgeschlossen bleiben, so deshalb, weil sie Spielverderber sind, sie sich in den symbolischen Gehalt der Spiele nicht wirklich einfühlen können. Im Spiel siegt das Böse zwar nicht. Doch die geheime Botschaft der Spiele lautet: "Ich kann böse sein und trotzdem bin ich gut;" bzw. "auch wenn die Eltern mal böse sind mag ich sie noch." Das Spiel stellt eine Annäherung dar, sich in seiner ganzen Palette von Persönlichkeitsanteilen anzunehmen. Der Junge wiederholt in seinem Spiel (mit den Figuren) Gewalterfahrung, er durchlebt die Gefühle von Rache und Vergeltung. Aber: Er kann die Zerstörung, kann die Vernichtung ungeschehen machen (vgl. Kap. 1.2.3). Aggression dient nicht der Vernichtung, sondern der Selbständigkeit, Selbstbehauptung und Autonomie. Rogge stellte in Elternbefragungen hierzu fest, daß ein "Schwarz-Weiß-Denken" Kinder zum einseitigen Denken verleiten würde. Kinder müßten so früh wie möglich zur Differenzierung erzogen werden. Das müsse von kleinauf an geschehen. Hierzu befindet Rogge, daß polare Denkweisen und Beurteilungen aufzugeben, die guten wie bösen Anteile in sich zu akzeptieren das Ergebnis eines *allmählichen* Lern- und Entwicklungsprozesses sei. Wer das schon von Vorschul- und jüngeren Grundschulkindern fordere, überfordere sie sowohl kognitiv wie emotional, hemme Kinder möglicherweise in ihrer Entwicklung, schüchtere sie ein. Ein

Sich-Einlassen auf polar gestaltete Figuren - ob im Märchen, Buch oder Film müßten Kinder bis zum achten/ neunten Lebensjahr keineswegs moralisch verwirren, entspräche Polarität doch ihrer Weltsicht. Hier zeige sich, wie wenig Kinder - dies gelte auch für Mädchen, deren Spiel mit Barbie-Puppen als künftige Festlegung auf eine bestimmte Geschlechterrolle gedeutet werde - häufig in ihrem Hier und Jetzt angenommen werden, kindliches Verhalten nur unter zukünftigen Gesichtspunkten (*"Ich möchte nicht, daß mein Sohn böse wird."* *"Ich möchte nicht, daß meine Tochter wie eine Barbie-Puppe wird."*) beurteilt würden. Kinder sollten so früh wie möglich wie kleine Erwachsene handeln und vielschichtig beurteilen können. Hierzu betont Rogge, daß die Identifikation mit stereotypen Figuren keineswegs zu einer lebenslangen Festlegung auf entsprechende Klischees führen müssen, wie bereits in Kapitel 2.1 dargestellt. Denn Jungen identifizierten sich mit guten Figuren nicht deshalb, weil sie gut sind, sondern weil sie sich in ihnen wiedererkennen, von ihnen angenommen fühlen. Kinder erführen, erlebten und nähmen die Welt zunächst subjektiv wahr. Antworten auf sie bedrängende Fragen seien für sie nur dann überzeugend, wenn diese im Rahmen ihres Wissens und ihrer Gefühle abliefen. Je reifer ein Kind würde, umso weniger würde es sich an infantilen Problemlösungen festhalten. Je jünger es ist, umso relevanter wird ein animistisches Denken, umso bedeutender sind zunächst mythisch-magische Mächte und Kräfte. Dies sei den Kindern, die mit den Figuren spielen, nicht bewußt, trotzdem gelte das Unbewußte als eine "mächtige Determinante" (Bettelheim) im kindlichen Verhalten. Solange unbewußte Phantasien, Träume und Wünsche aber angesprochen, angedeutet, in einem Spiel bearbeitet würden, solange könnten Eltern das Unbewußte als jene Zeichen und jene Symbole deuten, die für das betreffende Kind von aktueller Bedeutung seien. Ängste, Wünsche und Phantasien nähmen auch in medial inszenierten Symbolen und Archetypen Gestalt an. Später *müßten* andere Formen der Weltdurchdringung und -aneignung hinzukommen. Gewalt- und Rachephantasien, Vergeltungswünsche und Ängste, die an und mit den Figuren ausgelebt würden, seien keine direkte Vorbereitung für spätere Aktivitäten. Wer aus den Spielereien mit Actionspielzeug auf zukünftige Weltraumkriege

schließe, vom Spiel mit den Barbies auf eine spätere Frauenrolle, vereinfache nicht nur, er nähme Kinder nicht ernst, übersehe die Symbolik ihres Handelns.

In ROGGES Befragung zeigte sich, daß zwei Drittel der Jungen schon mit entsprechenden Figuren gespielt hatten, etwa die Hälfte besaß welche. Hingegen besaßen nicht einmal zehn Prozent der Mädchen (n = 8) vergleichbare Objekte, der Mehrzahl der Mädchen wurden die - zumeist weiblichen - Gestalten von ihren älteren Brüdern vererbt. Nur zwei Mädchen kauften sich bzw. ließen sich eine Figur schenken, um die "Mama zu ärgern, weil die dagegen war."

Daß aktionsbetontes Spielzeug besser bei Kindern ankommt, zeigt sich beispielsweise auch bei Playmobil. Playmobil hatte Eskimos im Sortiment, die nicht so gut ankamen. Hierzu sagt Firmenleiter Horst Brandstätter: *„Den Kindern waren Eskimos offensichtlich sehr fremd. Ihnen die Welt der Eskimos nahe zu bringen, ist eine gute Tat, aber wenn die Kinder kein Wissen über Eskimos haben, dann setzt das auch keine Phantasie frei. Die Kinder konnten sich nichts vorstellen, aber das ist sehr wichtig fürs Spielen. Und dann kommt noch etwas hinzu: Eskimos leben friedlich auf der Eisscholle, hocken in ihren Iglus und sind immer dick eingepackt. Die sind vielleicht zu brav. Bei Rittern ist das anders. Die streiten sich, da gibt es Kämpfe, Kriege, da fließt Blut. Und das interessiert Kinder.“*<sup>151)</sup>

Interessanterweise kam das Weltraumspielzeug von Playmobil auch nicht so gut an. Dies lag möglicherweise daran, daß es nicht wie zahlreiches Actionspielzeug, mit mythisch magischen Inhalten versehen war (s.o.).

Beeindruckend, weil tiefe Einblicke in gesellschaftliche Sozialisationsprozesse verschaffend, sind die Argumentationslinien, mit denen Mädchen diese Figuren ablehnen bzw. ihnen gleichgültig gegenüberstehen. Auf der Basis von Gruppengesprächen sowie Spielbeobachtungen konnte ROGGE drei Begründungszusammenhänge festhalten:

*"Mädchen ist zunächst die Art und Weise, wie Jungen mit den Figuren spielen, zu laut, zu aktionsbetont. Sie lehnen die Spiele als unkooperativ ab. Dazu einige kurze Kommentare: "Die schreien immer." "Die schubsen sich." "Die schlagen sich." "Die tun sich doch nur weh." "Die spielen nicht schön." "Die sind immer die Bestimmer."*

*Hinzu kommt, daß Mädchen nicht wirklich in die symbolischen und ritualisierten Spielverläufe einbezogen sind, sie vielmehr außen vor und Statisten bleiben, nicht selten zum Bestandteil der Requisite werden. Die Spielvorschläge und Handlungsanweisungen der Mädchen werden von den Jungen nicht anerkannt. Dies macht die Teilhabe am Spiel langweilig und uninteressant."*

Solche Beobachtungen decken sich mit den Ergebnissen einer Langzeitstudie der Psychologin Maccoby (American Psychologist 4 / 1990, zit. in: Psychologie heute 12 / 1990), wonach Mädchen gleichgeschlechtliche Spielkameraden bevorzugen. Maccoby nennt hierfür zwei Gründe: im Jungen-Spiel dominiert äußere Bewegung, es ist häufig rauh und grob und gekennzeichnet von einem auf Dominanz zielenden Wettbewerb. Während Mädchen Spiele durch Vorschläge zu beeinflussen suchen, bevorzugen Jungen den direkten Anweisungsstil, um damit zum Erfolg zu kommen. Jungen kommandieren mehr, geben Befehle, fallen sich ins Wort. Deshalb meiden Mädchen das Spiel mit Jungen, weil sie hier keine Chance zur Verwirklichung ihres Spiels haben. Und dies sei eben auch ein Grund, weshalb Mädchen das Spiel mit Actionfiguren ablehnen.

Und noch ein dritter Begründungskomplex wird von den Mädchen in der von ROGGE durchgeführten Befragung vorgebracht: "Vor allem Mütter, aber auch Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen (aus dem Elementarbereich), sehen es nicht gerne, wenn Mädchen mit Actionfiguren spielen, Während Jungen dieses - wenn auch häufig widerstrebend und voller Widerstände - gestattet wird, lehnt man entsprechende Figuren für Mädchen strikt ab. Hier sind es dann die Barbie-Puppen (oder vergleichbare

symbolische Repräsentanten), die - wenn auch zögerlich - zugestanden werden. Auffällig ist in diesem Zusammenhang ein interessanter geschlechtsspezifischer Unterschied: Während Jungen häufig intensiv, massiv und mit viel Drohungen um den Kauf bzw. die Duldung von Monsterfiguren kämpfen, gehen Mädchen wesentlich stiller, leiser, wenn auch nicht weniger beharrlich vor. Jungen benutzen nicht selten Macht- und Schimpfworte, setzen offen Wut, Zorn, Haß und Enttäuschung ein; Mädchen bevorzugen demgegenüber Weinerlichkeit, Traurigkeit, Liebesentzug, heimliche Verwünschungen, setzen sogar psychosomatisches Kranksein (z.B. Bauchschmerzen, Kopfweh) ein, um ihr Ziel zu erreichen.

Die Gründe für die geschlechtsspezifischen Unterschiede sieht Rogge möglicher Weise darin, daß gesellschaftliche Erwartungen, Anforderungen, Normen und Werte - z.B. wie ein Mädchen zu sein hat: still, sauber, bescheiden - bei Mädchen früher durchschlagen als bei Jungen. Mädchen begriffen, vor allem verinnerlichte eher wie gesellschaftliche Repräsentanten (wie z.B. Familie) sie sehen möchten: bereit zum Opfer, kooperativ, kommunikativ, vermittelnd, sich unterordnend. Die Ablehnung des lauten, auf Wettbewerb und Durchsetzung orientierten Spiels könne hier eine Erklärung finden.

Während Jungen die Suche nach Autonomie leichter zugestanden wird, wort- und körperliche Gewalt nicht sofort verboten wird, hätten es Mädchen schwerer, sich zu behaupten. Ihnen gestehe man allenfalls eine an häuslichen Pflichten orientierte Selbständigkeit zu. Während Jungen beim Kampf um Autonomie (z.B. während des Trotzalters) aktive, zumindest wohlwollende und tolerierende Unterstützung fänden, setze man Mädchen enge Grenzen, sähen sich Mädchen von Liebesverlust bedroht, wenn sie Selbstbewußtsein und Eigenständigkeit entwickeln wollten. Und weil Furcht und Angst dominieren, richteten Mädchen ihre Aggressionen häufiger nach innen (z.B. in Form psychosomatischer Erkrankungen) oder agierten ihre Aggressionen in Tätigkeiten aus, die sozial anerkannt und respektiert sind.

SALJE<sup>152)</sup> und BAUER/ HENGST<sup>153)</sup> haben in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Pferdegeschichten für Mädchen hingewiesen. Ähnliches ließ sich auch im Rollenspiel mit den Barbie-Puppen beobachten. Häufig werden diese Spiele vorschnell und vereinfachend auf die mit den Puppen einhergehenden weiblichen Rollenklischees (makelloser Körper, Aussehen, Schönheit, Kleidung) reduziert, bestimmen entsprechende Spiele mit den Puppen die Einübung in typische, von der Gesellschaft gewünschte Frauenrollen. Dabei wird kaum beachtet, daß im Spiel der Mädchen mit den Puppen bereits verinnerlichte, kulturell anerzogene Handlungsmuster durchscheinen. Zunächst findet das meist ruhige, zurückgezogene Spiel mit den Puppen weniger Beachtung als das laute, auffällige Spiel mit Actionfiguren, deshalb werden die in den Barbie-Spielsituationen gebundenen und enthaltenen Themen zumeist übersehen.

Zwar überwogen in ROGGES Untersuchung An- und Auskleideabläufe und -rituale, gleichwohl bearbeiteten Mädchen über und mit den Barbie-Puppen ihre lebensgeschichtlichen und entwicklungsbedingten Themen. Dazu gehörte auch die Auseinandersetzung mit Aggression. Einige Fallbeobachtungen aus den Rollenspielen von Mädchen konnten dies konkretisieren:

*"Sandra, fünf Jahre, hat eine "böse" und eine "gute" Barbie-Puppe. Die böse wurde im Rollenspiel mit dem Entzug schöner Barbie-Kleidung bestraft.*

*Anke bestraft ihre "böse" Puppe durch das Kürzen der langen blonden Haare und kommentiert das mit den Worten: "Das hast du nun davon. Wenn man böse ist, sieht man das." - Meike bestraft ihre Puppen im Rollenspiel, indem sie diese in einen Schrank einsperrt und mit den Worten verläßt: "Wenn du wieder brav bist, komme ich zurück." - Sabine wählt sich das Doktorspiel, um ihre „böse“ Puppe zu behandeln. Sie setzt ihre Puppe in einen Stuhl, fesselt sie, zieht eine Spritze ihres Doktorkoffers auf und stößt diese genußvoll in den Puppenarm, begleitet von einem vernehmlichen und befreienden "So!" - Katharine kämmt ihrer "bösen" Puppe die Haare, wenn es darum geht, "Dampf abzulassen". Sie umfaßt dazu kräftig mit Daumen*

*und Zeigefinger den Hals der Puppe, so, als wolle sie sie würgen, nimmt dann den Kamm und zieht diesen stark und intensiv durch die Haare, so daß die Puppe - wäre sie ein menschliches Wesen - heftige Schmerzen haben müßte. Diese Aktivität ist begleitet von leisen Kommentaren wie: "Halt still, du Biest!" "Tut richtig weh, du Miststück!" "*

Hieraus schließt ROGGE, daß wenn Mädchen im Rollenspiel Aggressionen zurückgezogen und verdeckt bearbeiten, dabei nach außen gefühlvoll und sozial scheinen, es die Folge einer Erziehung sei, in der Mädchen weniger Aggressionen bzw. Aggressionsphantasien zugestanden werden.

Den gekonnten bzw. ungekonnten Umgang mit Aggressionen oder die Erfahrung mit sozialen bzw. antisozialen Konfliktlösungsstrategien erlernten Mädchen und Jungen im Laufe ihrer jeweils konkreten Lebensläufe, wobei den Familien eine ganz zentrale Rolle bei der Ausbildung von Wissens- und Handlungsstrategien für die zwischenmenschlichen Beziehungen zukommt. Je reflexionsoffener sich der Umgang mit Aggressionen in Familien vollzöge, je intensiver sich Kinder mit ihren aggressiven Persönlichkeitsanteilen von ihren Eltern angenommen fühlten, umso weniger widersprüchlich und spannungsreich würde er.

ROGGE betont ausdrücklich, daß es bei dem pädagogischen Umgang mit kindlicher Aggression nicht um die Hemmung oder Ausschaltung aggressiver Kräfte ginge, sondern darum, sie zu kontrollieren, sie zu kultivieren. Verdrängung oder Tabuisierung schafften Aggressionen nicht aus der Welt.

Wie Kinder über Fernsehsendungen allgemein mit Ängsten, Verboten und Aggressionen konfrontiert werden, zeigte eine Folge der "Schwarzwaldklinik". Hier ging es um den Unfall zweier Jungen, die sich aus Übermut und um einem Mädchen zu imponieren in einer Höhle, die sie nicht betreten durften, verirrt und dort verunglückten. In einer dramatischen, spektakulär inszenierten Rettungsaktion wurden sie befreit und in die Klinik gebracht. Diese Folge zeigte die negativen Folgen eines

Verstoßes gegen Verbote und soziale Normen sowie damit einhergehender Sanktionen von Bezugspersonen. Der Unfall wird als existenzielle Vernichtungsbedrohung erlebt. Der Film zieht durch seine Dramaturgie die Kinder in den Bann und berührt sie gefühlsmäßig stark.

In zwei Kindergruppen eines Kindergartens waren einige Tage später folgende Spiele zu beobachten. 3 zwischen fünf und sechs Jahre alte Jungen spielten in einer Ecke des Gartens. Dort hatten sie aus Zweigen, Blättern, Papier, Pappe, Sand und Wasser eine Höhle mit vielen Gängen konstruiert. Danach wurden Playmobil-Figuren geholt, und in die Höhle geschoben, bis sie nicht mehr zu sehen waren. Daraufhin überlegen die Jungen, wie die Figuren wieder aus der Höhle hinauskämen. Unter anderem wird überlegt, daß sie die Action-Spielzeugfigur "He Man" retten könnte. Sie holen He Man, werfen dann die Höhle mit Steinen ein und suchen die Figuren raus. Anschließend sagen sie: *"Gut, daß He-Man das war (...)" "Die wären sonst nie rausgekommen, nie." "Die hatten Glück, daß das He-Man gemacht hat. Wenn das die Eltern gemacht hätten, hätte es was gesetzt."*

In der anderen Gruppe sind drei fast sechsjährige Mädchen versammelt. Sie haben ein Zimmer der Puppenstube zu einem Operationssaal umgebaut. Aus dem Erste-Hilfe Kasten des Kindergartens haben sie einige Utensilien entnommen. Dann holen sie sich zwei Puppen, legen diese auf den Operationstisch und beginnen ihre Operation, in dessen Verlauf sie einer Puppe den Bauch aufschlitzen, Salbe hineindrücken und ihn mit Klebeband wieder zukleben. Dann nehmen sie die andere Puppe und sagen: *"Was müssen die auch so unvernünftig spielen!" "Sind eben Jungen!" "Schluß. Die Schere."* Daraufhin wird das eine Bein der Puppe geschient und das andere abgeschnitten.

In dieser Nachinszenierung zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede. ROGGE folgerte hieraus, daß Jungen mehr Gefallen an aktionsbetonten Filmen haben, sich in mediale Gewaltszenarien hineinversetzen, die Filme intensiver mitempfinden, vor allem dann, wenn der Held Körperlichkeit und Kraft einsetzt. Die Aggression der Jungen



richte sich stärker nach außen, dies gelte vor allem für die Nachspiele und Erzählungen. Dies sei auch Resultat eines Aneignungsstils, der Gefühle während des Sehens vermeidet und unterdrückt und sich im nachhinein in Motorik und Lautstärke entlädt.

Mädchen zeigten ihre Betroffenheit, Verunsicherung und Ängste offener. Sie fühlten mehr mit den Opfern, versetzten sich in die Lage der Betroffenen, seien an den Folgen aggressiver Akte interessierter. Ihre Aggressionen seien mehr nach innen gerichtet, nach außen gewendete Aggressionen würden dagegen häufig unterdrückt.

Die Anwendung von Aggression - darauf hat Margret Mitscherlich hingewiesen - hätte mit Schuldgefühlen zu tun, die von Jungen und Mädchen unterschiedlich wahrgenommen und erlebt würden. Während Jungen häufiger Schuld auf Sündenböcke, den bösen anderen projizierten, ihnen damit angstfreie Rachephantasien eher möglich wären, erlebten Mädchen die Ausübung von Aggressionen als Gefährdung einer Beziehung zu den Eltern. Sie fürchteten Liebesverlust, suchten sich deshalb - so Bruno Bettelheim "harmlose, frohmachende Sublimierungsmöglichkeiten". So dienten Mädchen Pferdegeschichten (oder auch Arztspiele) als Ventil, könne die Herrschaft über das Tier oder den Körper als Beherrschung des Männlichen, des sexuell Triebhaften gelten.

### 3.3 LEGO

#### 3.3.1 Die LEGO-Welt

Nach dem zweiten Weltkrieg entstanden Kunststoffbausteine, die das zuwege bringen, was Holzbausteine nicht vermögen: fixierbare kleinteilige Modelle mit relativ geringem konstruktivem Aufwand herzustellen. Zwei Firmen betrieben ab 1949 die Produktion solcher Bausteinkästen: Idema und LEGO. Die zunächst verwendeten Bausteine waren aus Bakelit. Um sie zu fixieren, versah man sie mit Löchern, durch die ein Spannstift getrieben wurde. Diese Kunststoff - Baukästen wurden anfangs nur sehr zögerlich aufgenommen: Holzspielzeuge waren zu der Zeit höher in der Gunst der Abnehmer. Dies änderte sich ab 1955. Idema und später auch LEGO fertigten die Bausteine aus thermoplastischen Material. Dieses Material ist nicht starr, sondern gibt flexibel nach, so daß die Steine ohne Spannstifte aufeinander haften.

LEGO konnte sehr bald seinen Konkurrenten überflügeln. Dieser Erfolg beruhte nicht nur auf den neuen technischen Möglichkeiten, sondern u.a. auch auf einem besonderen Herstellungskonzept. Es wurden nicht einzelne Bausteinkästen entwickelt, die nur für sich Gültigkeit hatten. Vielmehr wurde von Anfang an ein System von Baukästen konzipiert. Die Bausteine der Kästen waren untereinander kompatibel: Jeder Stein paßte zu jedem Kasten; mit jeder Neuerwerbung wurde der gesamte Bestand des Kindes erweitert, alles konnte mitverwendet werden.

1956 begann der Export des LEGO - Systems in die Bundesrepublik. Die Resonanz auf dem deutschen Markt war zunächst nicht sonderlich hoch. Dies änderte sich in den nächsten Jahren erheblich. Die Entwicklungsschritte erfolgten in den nächsten Jahrzehnten rasch und konsequent. Sie blieben stets auf die Verwirklichung des Systemgedankens bezogen. Bereits 1958 wurde das bis heute gültige LEGO-Röhrchen-und-

Zapfen-System patentiert. Neben größerer Stabilität eröffnet es auch vielfältige Kombinationsmöglichkeiten: der erste Schritt zu einer 'LEGO-Welt', die sich unter ausschließlicher Verwendung von LEGO Bausteinen herstellen läßt.

Am Ende der sechziger Jahre versucht LEGO durch eine besondere Produktauffächerung möglichst viele Spielbereiche des Kindes durch LEGO-Produkte anzusprechen. Das DUPLO-Programm (1969) richtet sich an Kinder im Vorschulbereich. Der DUPLO-Stein ist achtmal so groß wie die normalen LEGO-Steine und voll kompatibel zu ihnen, so daß die Kinder auch später, wenn sie mit den kleinteiligeren LEGO Materialien spielen - auf die DUPLO-Steine zurückgreifen können.

Die Größe der DUPLO-Steine ist für Kinder gerade richtig. DUPLO wird ein ernstzunehmender Konkurrent zu Holzbausteinen und findet, wenn auch zunächst zögerlich - seinen Einzug in den Kindergarten.

1971 entstehen Autos, Puppenhäuser und Möbel aus LEGO-Materialien. 1973 kommen Schiffe und 1974 schließlich auch Figuren hinzu. Durch diese Sortimentsausweitung gelingt es LEGO, neben dem Bauspiel auch das Figurenspiel an die eigene Produktpalette zu binden. Der Bereich des Figurenspiels wird in der Folgezeit konsequent ausgeweitet. DUPLO-Figuren (1977), kleinere LEGOLAND-Figuren, Straßenplatten mit Fahrbahnmarkierungen (1978), Tierfiguren und größere Gebäudeteile (1979), neues und großes Eisenbahnprogramm (1980).

Neue Produktlinien zielen darauf ab, spezielle Personengruppen mit LEGO anzusprechen; Technikbaukästen für Jugendliche (ab 1979), DUPLO-Elemente zum Ziehen und Wippen für Kleinkinder (1980), DUPLO-Babyspielzeug, wie z.B. Rasseln (1983), Belville (1994), Scala (1997), speziell für Mädchen, die programmierbaren LEGO Steine von Mindstorms und Star Wars (1999), bis hin zu Harry Potter (2002).

### 3.3.2 Produkt- und Marktsituation

Das fast unübersehbare LEGO-Sortiment ist inzwischen in überschaubare und voneinander abgrenzbare Produktlinien eingeteilt worden. Die Produktlinien folgen dem Prinzip von "Clustern": bestimmte Spielbedürfnisse und Alterszuschreibungen werden den jeweiligen Linien zugewiesen, um Profil und Aussagekraft zu gewinnen

- a) Die Produktlinie PRIMO ist auf Kleinkinder bis 2 Jahre ausgerichtet. Rasseln, lustige Spielinsekten, zusammensetzbare Tiere und ein Lauf- und Spielwagen sollen bereits Babys mit Legoprodukten vertraut machen.
  
- b) Die Produktlinie LEGO Explore (früher DUPLO) soll Kinder zwischen 1,5 und 5 Jahren ansprechen. Neben einfachen Grundkästen bietet das Explore -Programm auch Baukästen mit geeigneten Spielthemen an: Bauernhof, Schiff, Kran, Tankstelle, Flugzeug, Feuerwehr, Eisenbahn, Wohnen (mit Zimmereinrichtungen). Gerade dieser thematisch aufbereitete Bereich vom damaligen DUPLO hat sich in Untersuchungen von Fritz als besonders erfolgreich erwiesen. Die Gründe liegen auf der Hand. Bei diesen Materialien können Kinder Gestaltungsabsichten (z.B. das Bauen des Bauernhofes, des Schiffes usw.) mit Darstellungsabsichten verbinden. Nach der Bauphase folgt in aller Regel eine sehr intensive Phase des rollenspielorientierten Figurenspiels, in dem die Kinder mit Hilfe ihrer Figuren in immer wieder wechselnde Rollen schlüpfen. Zudem ist das Material einfach zu handhaben und "offen" für immer wieder neue Konstellationen und Spielabsichten. Gerade bei Explore wirken sich Kompatibilität und modulares Prinzip in besonderer Weise spielförderlich aus. Seit August 1997 gibt es auch Dinosaurier und Urmenschen mit Steinzeitaccessoires, wie sie etwa in der Zeichentrickserie Flintstones anzutreffen sind.

c) Die Produktlinie LEGO-SYSTEM für bis 12-jährige Kinder unterteilt sich in verschiedene Unterreihen:

1) Free Style nennt sich die Reihe mit Grundkästen ab drei bzw. für fünf-zwölfjährige in denen sich der ursprüngliche LEGO-Gedanke wiederfindet: konstruktives Bauen mit kreativer Absicht. Die Bandbreite der Baumöglichkeiten erstreckt sich von einfachen Häusern und Fahrzeugen bis hin zu anspruchsvollen Fahrzeugmodellen mit Elektromotor.

Das LEGO-Set, welches in der Untersuchung von SANDERS und FREEMAN (s. Kap. 1.2.2, 1.2.5, 1.2.6.2) Verwendung fand, gehört auch zu dieser Produktlinie.

Die Orientierung der Kästen an bestimmten Altersgruppen geht einher mit einer Steigerung in Umfang und Vielseitigkeit der Einzelbestandteile der Kästen - je älter die Kinder, desto mehr und vielseitigeres Material wird angeboten. In ähnlicher Weise nimmt auch der Festlegungsgrad und die Realitätsnähe des Materials zu.

2) Die Reihe LEGO - City für fünf - zwölfjährige bietet Szenarien wie Freizeit, Abenteuer, Feuerwehr, Polizei und Straßenbau.

3) Zu der bei drei bis achtjährigen sehr beliebten Comicfigur „Bob the Builder“ bietet LEGO auch eine Reihe an. Es sind allerdings nur wenige Teile zu anderen Legosteinen kompatibel.

4) Die Reihen Tauchen und Aquazone zeigen eine detaillierte Unterwasserexpeditions- und Schatzsuchwelt.

Aquazone besteht aus Figuren, die auf dem Meeresgrund mit futuristischen Geräten eine Kristallmine betreiben, den Aquanauts und den räuberischen Aquasharks.

In der Werbung für diese Reihe spielen Comics eine Rolle.

- 5) Bei der Reihe Jack Stone werden Actionelemente betont. Der Held, Jack Stone, erlebt Abenteuer. Wie James Bond besitzt er hoch technisierte Flug- bzw. Fahrzeuge. Mit Comics, Trickfilmen, Spielen etc. betreibt LEGO bei dieser Reihe eigenes Merchandising. Auf den LEGO Internetseiten finden sich ebenfalls Jack Stone Trickfilme und Comics zum Ansehen und Runterladen.
- 6) LEGO-EISENBAHN ermöglicht ein "Spiel auf Schienen"; im Grunde ist es eine Modelleisenbahn mit zusammensteckbaren Elementen; ein Versuch, in die Domäne der Modelleisenbahn-Hersteller einzubrechen und auch in diesen Bereich die Produktidee LEGO zu bringen.
- 7) Die Reihe Piraten hat die seit Jahren sehr erfolgreiche Piratenbrigg, eine Gouverneurs-Galeone und weitere Piratenaccessoires im Sortiment.
- 8) Die Reihe Burg bietet eine Ritter- und mittelalterliche Fantasywelt.
- 9) Die Reihe Western bietet Westernstadt, Fort und Indianer
- 10) Desweiteren gibt es die Reihen Raumfahrt mit Raumfahrzeugen und Raumstationen und UFO mit Außerirdischen.
- 11) Die Reihe Belville richtet sich wie bereits die Reihe Paradisa unterhalb der Reihe Stadt mit Themen wie Ponyhof vorwiegend an Mädchen zwischen 5 und 12 Jahren.

Die Bausteine haben in dieser Produktlinie einen sehr hohen Festlegungsgrad erreicht. Dieser ist notwendig, um die für ein Rollenspiel (Figurenspiel) erforderliche Realitätsnähe zu simulieren. Technisch sind diese LEGO-Steine zwar kompatibel zu allen anderen Steinen, inhaltlich eignen sie sich im Grunde nur noch zu wenigen Konstruktionen:

Das Kind kann unter Umständen nur zwischen zwei Fahrzeugmodellen wählen, "Eigenschöpfungen" fallen nicht nur im Hinblick auf die Realitätsnähe gegenüber den vorgegebenen Modellen, sehr deutlich ab. Die Produktlinie LEGOLAND bietet Modellbaukästen für das Rollenspiel. Die Kreativität entfaltet sich nicht mehr beim Bauen, sondern allenfalls im Rollenspiel.

- d) Die Produktlinie Modell Team richtet sich an 10 - 16jährige und stellt detaillierte LKW-Modelle dar.
- e) Die Produktlinie LEGO-Technik schließlich wendet sich an diejenigen die Kinder und Jugendlichen, die technische Sachverhalte im Modellbau erschließen möchten, die Spaß daran haben, funktionierende Modelle von Fahrzeugen herzustellen.  
Seit Januar 1997 bietet diese Linie neben anderen Einsteigersets ab 7 Jahren ein U-Boot an zu dem es eine CD-Rom gibt, auf der eine Spielhandlung über eine Unterwasserbasis, Bauanleitungen für das U-Boot und andere Modelle, verschiedene Meeresbewohner und Informationen über andere Legotechniksets zu sehen sind. Desweiteren gibt es komplizierte motorisierte Fahrzeuge (auch ein Space Shuttle), die teilweise programmierbar sind.
- f) Seit März 1997 gibt es die Produktlinie LEGO SCALA mit einem Puppenhaus, Möbeln und verschiedenen Puppen. Diese ähneln anderen Puppen, die Erwachsene darstellen, wie etwa der Barbie Puppe (vgl. Kap. 3.1.2).
- g) Mit den Produktlinien Star Wars und Harry Potter stellt LEGO direkte Merchandising - Artikel her (vgl. Kap. 3.2.1), die zu anderen LEGO Produkten kompatibel sind.

h) Die Produktlinie LEGO - Mindstorms ist ein "Roboter - Entwicklungssystem", welches die bereits in Kapitel 1.2.6.2 veranschaulichten LEGO - Computerchips (RCX) verwendet. Mit diesem System können Kinder aus LEGO Roboter bzw. selbstfahrende Maschinen mit Elektromotoren und Sensoren bauen, für die sie dann mit Hilfe einer speziellen Programmier – Software am Computer ein Programm zusammenstellen können, welches dann die Motoren bzw. Sensoren steuert (s. Kap. 1.2.6.2). Die Programmier – Software ist in verschiedene Schwierigkeitsstufen unterteilt. Das zusammengestellte Programm können die Kinder dann mit Hilfe eines Infrarot - Transmitters auf den RCX runterladen, so daß der Roboter selbständig (unabhängig vom Computer) verschiedene Aufgaben lösen kann. Auch zu diesen Produktlinien gibt es spezielle Star Wars Artikel, die sich programmieren lassen. Einigen Robotern liegt nicht der RCX zugrunde, so daß sie sich zwar programmieren, aber nicht zu anderen Robotern variieren lassen.

D) Speziell für Kindergärten und Schulen gibt es die Produktlinie LEGO DACTA. Diese unterscheidet sich vom sonstigen Legospielzeug in folgenden Punkten:

- Der Inhalt der Kästen eignet sich für größere Gruppen von Kindern.
- Es gibt spezielle Anleitungen für Spiele.
- Viele Kästen enthalten Aktivitätskarten.
- Über Anregungskarten und Handbücher werden Anregungen für ErzieherInnen bzw. Lehrer (vorwiegend für den technischen Bereich) gegeben.
- Viele Sortimente werden direkt in Kunststoff-Sammelboxen geliefert.

Vereinzelt gibt es auch Teile, die es im herkömmlichen Sortiment nicht gibt, beispielsweise gibt es für das Explore Sortiment das Set: Leute aus aller Welt, in dem Personen aller ethnischer Gruppen in drei Generationen enthalten sind.



Die Schulversion der Produktlinie LEGO - Mindstorms besitzt eine vollkommen andere Software (Robolab). Sie beruht auf einer Software, die in der Industrie eingesetzt wird um Roboter bzw. selbstfahrende Maschinen zu steuern (Lab View), so daß sich für Schüler wesentlich mehr Möglichkeiten bieten, aus LEGO gebaute Roboter zu programmieren. Um den fächerübergreifenden Einsatz zu gewährleisten, gibt es auch spezielle Sensoren, die es im herkömmlichen Mindstorms – Sortiment nicht gibt, z. B. gibt es für den Chemieunterricht einen Sensor für den RCX – Baustein, mit dem sich der PH – Wert messen läßt.

Des weiteren gibt es in Energie - Sets technische Bauteile wie Kondensatoren und Solarzellen.

Mit Blick auf diese Produktlinien fallen folgende Tendenzen auf: Der Festlegungsgrad des Materials nimmt zu. Es kommen immer mehr 'Spezialbausteine' auf den Markt, die für genau angegebene Verwendungen vorgesehen sind. Der LEGO-Stein als 'Universalbaustein' wird ergänzt durch „Spezialbausteine“, der Backsteinbau (mit freien Gestaltungsmöglichkeiten) wird in der Produktpalette erweitert durch modulare Bauweisen. Das Zusammenfügen hoch spezialisierter Einzelteile ergibt ein bestimmtes Spektrum von Konstruktionsmöglichkeiten. Mit dem Aufkommen 'spezialisierter Bausteine' entstehen Modellbaukästen mit stärkerer visueller Realitätsausrichtung: Die LEGO Modelle erreichen eine ansprechendere Abbildfunktion von Objekten aus der realen und medialen Umwelt des Kindes. Dies erstreckt sich von Baggern und Autos bis hin zu Raumfahrzeugen. Die Tendenz zu einer größeren (visuell bestimmten) Realitätsnähe verbindet sich zwangsläufig mit einer größeren Festlegung der einzelnen Spielmaterialien.

Insbesondere den neueren Produktlinien ist die Tendenz zu entnehmen, daß das Darstellungsspiel in den Vordergrund rückt. Das vereinfachte Bauspiel und das Rollenspiel mit Figuren bilden einen integrierten Spielprozeß, der den vielfältigen Spielinteressen von Kindern gerecht werden kann. Das modulare Prinzip setzt sich auch hier fort. Die Spielstrukturen werden durch entsprechende Bausteine (oder Spielsets) von den Kindern vorweg bestimmt

oder durch Umgruppierung der Module verändern, so daß sich immer neue Ausgangsbedingungen für Spielprozesse bilden können.

### 3.3.3 Die Möglichkeit, mit LEGO die Umwelt zu simulieren

Untersucht man die LEGO-Produktlinien genauer, so fällt auf, daß jede als eine 'Miniaturwelt' erscheint, in der sich Aspekte der Realität spiegeln. Im Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion um LEGO steht die Frage, ob mit Hilfe dieses Spielzeugs die Kinder angemessen auf die Realität vorbereitet werden, oder ob die Gefahr besteht, daß Kinder gerade durch eine solche Miniaturwelt von der Realität ausgesperrt werden. Die Kinder spielen, um sich in der Miniaturwelt wiederzufinden, um Eindrücke von der Welt dort auszudrücken, um die innere Welt mit der äußeren Welt in Beziehung zu bringen. Im Spiel mit LEGO-Steinen entwickeln sich Verhaltensmöglichkeiten für die äußere Welt (s. Kap. 1). Ob und inwieweit diese Möglichkeiten Eingang in die Realität finden, hängt von den Anforderungen und Erwartungen dieser Realität selbst ab. Die Kinder rahmen mit Hilfe ihrer Spielmaterialien eine bestimmte Spielwelt, in der sie ein wie FRITZ<sup>154)</sup> es nennt- 'innerpsychisches Drama' ihrer Anmutungen, Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche inszenieren. Die Mitspieler werden mit ihren Tendenzen in diese Inszenierungen mit einbezogen.

Die Spielerwartungen der Kinder treffen auf das Entgegenkommen des Spielmaterials. Das Material fädelt die Erwartungen in den Rahmen seiner Möglichkeiten ein: Die Kinder verwenden LEGO so, daß sie sich darin wiederfinden können, und sie finden nur das wieder, was sich durch LEGO ausdrücken läßt. Das Spielmittel regt also Spiel- und Gestaltungswünsche der Kinder an, läßt jedoch, wie die anderen vorgestellten Spielmittel, nur bestimmte Formen der Entfaltung zu. Indem es anregt, grenzt es zugleich ein. Die Kinder haben die Fähigkeit, die vom Produkt her festgelegten Möglichkeiten zu überwinden und ganz andere Dinge in die LEGO-Steine hineinzusehen. Die Tendenz, Spielgegenstände immer wieder gänzlich neu und anders zu sehen, erfordert nach FRITZ eine bestimmte Materialeigenschaft. Die Materialien müßten im Grunde so einfach gestaltet sein wie FRÖBEL- Material, um die Kinder zu 'Verwandlungen' umfassender Art anzuregen: nicht festgelegt, wenige Grundformen, keine Verwendung von Farbe. Dies trifft in Grenzen allenfalls nur noch für die Explore-Steine

und für einige Free Style Bausteine zu. Alles andere ist wesentlich ausdifferenzierter und festgelegter und läßt Verwandlungsmöglichkeiten nur noch in begrenztem Rahmen zu. In der Tendenz werden die Kinder von weitergehenden Symbolisierungsmöglichkeiten abgelenkt und auf eine unendliche Menge von Produkten (das 'Spielsystem' der LEGO Welt) verwiesen, die alle 'Verwandlungswünsche' erfüllen und damit auch kanalisieren kann: Der Baustein braucht sich nicht mehr in eine Gartenbank, einen Brunnen oder ein Auto zu 'verwandeln', dafür gibt es spezielle Bausteine und Baukästen. Jeder Spielwunsch der Kinder kann durch ein entsprechendes Produktangebot befriedigt werden. Das Kind projiziert in der Regel seine Spielwünsche bei LEGO nicht in den Spielgegenstand (und 'verwandelt' ihn damit), sondern wählt aus den Spielgegenständen das aus, was als Spielwunsch besteht und kombiniert die Spielelemente solange, bis das gewünschte Szenarium entstanden ist.

Die LEGO-Produkte drücken damit im Grunde nur aus, was herrschendes Prinzip in der Gesellschaft ist, Bedürfnis und Interessen aufspüren, sie in Warenform kleiden und Käufer auf diese Befriedigungsmöglichkeiten festlegen. LEGO als Systemspielzeug überzieht die Käufer mit einem Netz an Verweisungen und Rückbeziehungen, das als Antwort auf sehr unterschiedliche Spielbedürfnisse nur ein Wort kennt: LEGO. So in sich abgeschlossen und verdichtet hat sich LEGO zu einer LEGO-Welt entwickelt, zu einem mit Spielmaterialien strukturierbaren Spielraum zwischen der Innenwelt des Kindes und seiner äußeren Realität. In diesem Universum der Spieldinge werden die Kinder keineswegs in die Realität der Erwachsenenwelt hineingezogen, sondern in einer Simulation von Wirklichkeit belassen. LEGO verlängert im Grunde nur die gesellschaftliche Tendenz, Wirklichkeit nicht handelnd zu begreifen, sondern in Simulationen sich ihr anzunähern (s. Kap. 1).

Ein Systemspielzeug, das auf die vielfältigen Simulationswünsche der Kinder angemessene 'Antworten' findet, muß in seiner Struktur und Darbietungsform variabel und austauschbar, beliebig kombinierbar und unendlich variantenreich sein. Und es muß alle wesentlichen, für Kinder

interessanten Spielinhalte zur Verfügung stellen. LEGO erfüllt diese Forderungen in besonderer Weise. Sein Erfolg gründet sich gerade auf der Fähigkeit, alles im Spiel simulieren zu können, was an Spielbedürfnissen von Kindern auffindbar ist. Im Spiel mit LEGO können Kinder lernen, wie man seine Wünsche, Hoffnungen und Bedürfnisse regeln kann, wie man diese in einer Spielwelt am Leben erhält, ohne die Spielwelt mit der außermedialen Wirklichkeit zu verwechseln.

Allerdings haben die zahlreichen Produktlinien mit speziellen Bausteinen dazu geführt, daß es die „klassischen“ Bausteine fast nur noch in Verbindung mit Spezialbausteinen, in kleinen Mengen gab. Unter anderem hierauf wird der schlechte Warenumsatz seit 1998 zurückgeführt, was dazu führte, daß sich LEGO wieder stärker auf ihr ursprüngliches Konzept besinnen will.

### 3.4 LEGO im Spiel des Kindes

#### 3.4.1 Ältere Untersuchungen mit LEGO DUPLO

FRITZ<sup>155)</sup> folgerte aus seinen Untersuchungen, daß Legomaterialien drei wesentliche Spielbereiche der Kinder ansprechen: das Bauspiel, das Funktionsspiel und das rollenorientierte Figurenspiel.

a) Beim Bauspiel werden die Legobausteine zu inhaltlich bestimmten Ordnungen zusammengefügt. Viele Kinder bedienen sich hierbei der Bilder auf den Deckeln der Packungen oder verschiedener Anregungskarten. Die Kinder bedienen sich also des Sujets (s. Kap. 1.2.4).

Bei dieser Spielart fiel auf, daß die Kinder die Bauphase recht unterschiedlich angingen: ein Kind wollte bauen. Die Anregungskarte legte es beiseite, als Modell und Bauwerk nicht übereinstimmten. Bei einem anderen Kind wurde das Interesse am Bauen durch den Spaß am Funktionsspiel (öffnen von Fenstern und Türen) entwickelt. Ein drittes Kind wollte genau nach der Vorlage bauen und ließ sich dabei nicht ablenken. Ein viertes Kind baute, um spielerischen Kontakt zu den anderen Kindern herzustellen.

Die Gestaltung der Bauphase ist im wesentlichen auch vom Spielmaterial abhängig. Das inhaltlich nicht eindeutig festgelegte Legomaterial der 'Basic-Kästen' läßt den Kindern den Spielraum, zu entscheiden, was sie herstellen möchten. Anders dagegen die inhaltlich vorbestimmten Materialien, wie z.B. der Duplo-Bauernhof. Hier machte FRITZ folgende Beobachtung:

Der DUPLO-Bauernhof steht gemeinsam allen Kindern zur Verfügung. Bevor mit dem Funktionsspiel oder mit einem Figurenspiel begonnen werden kann, muß in einer gemeinsamen Bauphase die Grundlage dafür geschaffen werden. In dieser gemeinsamen Aktivität kristallisieren sich verschiedene Aufgaben heraus (z.B. Bau des Zauns, Aufbau des Hauses,

Ingangsetzen des Förderbandes), und es wird auch das Machtgefälle zwischen den Kindern deutlich: ein Kind, das einen Zaun für die Tiere aufbaut, in symbolischer Weise also Abgrenzungen vornimmt, grenzt ein anderes Kind für die Dauer der Bauphase aus. Erst danach, als die attraktivsten Spielmöglichkeiten (mit dem Förderband) vergeben sind, darf es wieder dazukommen und durch Spielvorschläge sein Bleiberecht legitimieren.\* Das Bauen wird hier also eindeutig vom späteren Spielgeschehen abgegrenzt (s. Kap. 1.2.4).

- b) Das Funktionsspiel schließt sich in der Regel dem Bauspiel an. Die Kinder versuchen in dieser Phase, die in den Bauwerken steckenden funktionalen Möglichkeiten spielerisch herauszufinden. Hierzu beobachtete FRITZ das Spiel eines Jungen mit dem DUPLO-Schiff: Das gebaute Schiff und die Anhänger werden für diesen Jungen zu interessanten Spielmaterialien für ein auf Geschicklichkeit beruhendes Funktionsspiel. Dieses Spiel fesselt ihn so, daß andere Spielbedürfnisse - auch das Zusammenspiel mit anderen - zurücktreten. Diese Form des Funktionsspiels ist für den Umgang mit Duplomaterialien eher die Ausnahme als der Regelfall. Am häufigsten probieren Kinder das Spielmaterial im Rahmen der zugeschriebenen Funktionen aus: Sie transportieren Lasten mit dem Förderband oder bedienen den Kran. Die DUPLO - Materialien sind für Kinder gut geeignet, auf Geschicklichkeit bezogene Funktionsspiele zu entwickeln und die eigenen Fähigkeiten darin zu erproben. Das Geschick im Umgang mit den Materialien ist häufig ein Anlaß, um andere Kinder in das Spiel einzubeziehen und zu einem rollenorientierten Figurenspiel zu gelangen.

---

\* Leider war in dieser Untersuchung nichts über Freundschaftsnetzwerke bekannt. Warum sich das Kind in der Bauphase ausgrenzen ließ und ob es die Spielvorschläge in der Form der „Neo-rethorical Participation“ einbrachte, vielleicht sogar die anderen Kinder indirekt anleitete, wie Luke es tat (s. Kap. 1.2.2), geht aus dieser Untersuchung nicht hervor.

c) Für ein rollenorientiertes Figurenspiel hat sich in FRITZ Untersuchungen in besonderer Weise der DUPLO-Bauernhof als geeignet erwiesen. In der Regel sprechen Kinder des Vorschulbereichs sehr rasch auf dieses Spielmaterial an. Wie bereits veranschaulicht, orientieren sich die Kinder beim Aufbau des Bauernhofs meist an der Vorlage. Der Bauernhof mit seinen Tieren, Figuren, Fahrzeugen, Maschinen und weiteren Einzelheiten regt die Kinder zu einem intensiven Spiel an. Die Steckaufsätze auf dem Rücken der Tiere stören nur wenige Kinder. Die gute Handhabung des Spielmaterials, seine Variabilität und Kombinierbarkeit begünstigt in besonderer Weise das Figurenspiel der Kinder. In den Ergebnissen zeigte sich, daß die Duplosteine verschiedene Spielformen möglich machen: das Bauspiel (Aufbau des Bauernhofes, Bau von Flugzeugen), das Funktionsspiel (erproben der Funktionsweisen vom Förderband, Fahren mit Automodellen) und schließlich das rollenbezogene Figurenspiel (Arbeiten auf dem Bauernhof, Ausbruch der Tiere, Flugreisen). Alle drei Spielformen sind miteinander verschränkt und bringen sich wechselseitig hervor: Die Lust am Figurenspiel bringt die Kinder dazu, sich die Spielwelt aus Duplosteinen zu schaffen, diese Welt regt sowohl zum Funktionsspiel als auch zum Figurenspiel an. Der Reiz am Ausprobieren von Funktionen (z.B. beim Förderband) wird in phantasievolle Spielabläufe integriert. Der Spielablauf wiederum wird durch die Ergebnisse eingeschobener Bauphasen (z.B. Bau eines großen Flugzeuges) stimuliert und vorgebracht.

Es zeigt sich deutlich eine Verschränktheit der Spielformen miteinander. (DUPLO bietet also eine gute Grundlage für den Übergang vom Funktionsspiel zum Phantasiespiel s. Kap. 1.2.3). Auch die Handlungsebenen der Kinder zeigten ein dichtes Netz wechselseitiger Beeinflussungen.



FRITZ<sup>156)</sup> konnte anhand eines Protokolls sieben verschiedene Handlungsebenen der Kinder unterscheiden:

- 1) Die Spielebene: Auf dieser Ebene werden die Spielgegenstände 'lebendig'; sie verwandeln sich in ihre Vorbilder. Das Kind handelt mit der Spielfigur und als Spielfigur. Im dialogischen Spiel spricht das Kind mit der Spielfigur, z.B., wenn ein Kind ein Huhn auffordert 'piep' zu sagen. Im identifikatorischen Spiel spricht das Kind in der Rolle des Huhnes, des wiehernden Pferdes, handelt also als Huhn oder als Pferd.
- 2) Damit die Spielhandlungen für die Mitspieler verständlich werden, und um sie für den Spielvorschlag zu gewinnen, verwenden die Kinder in dem Beispiel die Erklärungsebene. Sie klären Mitspieler über die Bedeutung von Spielhandlungen auf. Auf der Erklärungsebene wird verdeutlicht, was gemeint ist, was dargestellt werden soll, was jetzt geschieht. Durch die Erklärungsebene erhalten die Mitspieler Gelegenheit, das Spielgeschehen zu verstehen und sich mit ihren Spielwünschen angemessen einzubringen. Im Rahmen des Spielablaufs hat die Erklärungsebene die Funktion, Veränderungen im Spielthema in der Spielgruppe durchzusetzen.
- 3) Auf der Begründungsebene setzen sich die Kinder mit Ursachen für einen bestimmten Spielablauf auseinander. Sie begründen, warum es dazu gekommen ist. So begründet ein Kind z.B., warum die Tiere ausbrechen konnten ('die waren so beschäftigt, daß sie es nicht gemerkt hatten; die hatten gedacht, die waren vom anderen Bauern'). Die Begründungsebene scheint einen Rahmen für das Verständnis der Realität im Spiel und wird zunehmend handlungsleitend.

- 4) Die Anknüpfungsebene gibt den Kindern Gelegenheit zu berichten, woher die Spielhandlungen kommen, wo sie so etwas schon einmal erlebt haben. Meist handelt es sich dabei um Impulse aus der medialen Welt. So berichtet ein Kind, daß es die Bedienung des Förderbandes bei der Biene Maja im Fernsehen gesehen hätte. Auf der Anknüpfungsebene wird deutlich, wie stark Kinder durch mediale und außermediale Vorbilder und Erfahrungen im Spiel beeinflusst werden können. Meist sind die Anknüpfungspunkte jedoch nicht bewußt und für die Kinder nicht verbalisierungsfähig.

Es zeigt sich deutlich der Einfluß von Netzwerken. Es waren offensichtlich keine Freundschaftsnetzwerke, wie es zwischen Lucy und Ruthie bzw. Luke und Rick (s. Kap. 1.2.2, 1.2.5, 1.2.6.2) der Fall war, aber zwischen Kindern und Technologien (vgl. Kap. 2.1).

- 5) Nimmt das Kind die Betrachterperspektive ein und gibt Bemerkungen zum aktuellen Spiel ab, findet es sich auf der Kommentierungsebene. Die Bemerkung: 'Der hat aber viel geladen' verdeutlicht einen Sachverhalt, rückt ihn in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Ausrufe wie 'Das arme Huhn!' erlauben dem Spieler, sich zu identifizieren, sich in die Spielsituation einer Spielfigur einzufühlen. Sie können auch Ausdruck und Rückmeldung dafür sein, daß der Mitspieler diese Situation in einer bestimmten Weise verstanden hat.
- 6) Die Konstruktionsebene des Spiels (die beim Spiel mit DUPLO-Teilen ein besonderes Gewicht hat, ermöglicht es dem Spieler, Spielmittel für das gewünschte Spiel bzw. für den angestrebten Spielfortgang herzustellen und in das Spiel einzubringen (z.B. der Bau eines Flugzeuges, mit dessen Hilfe ein Kind den Spielfortgang beeinflussen möchte.

7) Schließlich läßt sich anhand des Protokolls noch die Regieebene (im engeren Sinne) ausmachen. Auf dieser Ebene erörtern die Kinder den Spielablauf. Sie legitimieren eine bereits durchgeführte Spielhandlung, aus der sich dann weitere Spielhandlungen entwickeln dürften. Bei jüngeren Kindern ist diese (explizite) Regieebene noch nicht so deutlich. Sie bleibt eher verborgen und äußert sich häufig nur im Akzeptieren oder Nichtbeachten eingebrachter Spielimpulse. Die Beeinflussung des Spiels geschieht eher durch indirekte Formen, z.B. indem Kinder in der Kommentierungsebene ausdrücken, ob sie vom Spielablauf angesprochen werden oder nicht.

Diese Ergebnisse zeigen, daß sich das Spiel der Kinder in einem hochkomplexen System wechselseitiger Beeinflussungen auf zahlreichen Ebenen entwickelt. Die Kinder bemühen sich, durch ihr Handeln auf den verschiedenen Ebenen Einfluß auf das Spielgeschehen zu gewinnen. Jedes Kind versucht, seine Spielinteressen in den aktuellen Spielablauf einzubringen und dafür Mitspieler zu gewinnen, die eigenen Interessen durchzusetzen (vgl. Kap. 1.2.2). Für ein Kind ist das Thema 'Fliegen und Flugzeug' sehr wichtig. Ein anderes Kind bevorzugt den Umgang mit den Tieren und dem Traktor.

Die Vielgestaltigkeit und Variabilität der DUPLO-Steine ermöglicht den Kindern eine größtmögliche Flexibilität beim Bau 'spielförderlicher' Objekte. Die Bausteine kommen daher sehr unterschiedlichen Spielinteressen entgegen (die Hühner können beispielsweise durch die Haltevorrichtung die Schafe hochziehen und mit ihnen wegfliegen). Ähnliche positive Beobachtungen wie zum DUPLO-Kasten Bauernhof konnten mit dem Kasten Schiff gemacht werden. Die gelungene Verbindung von konstruktiven, thematischen, funktionalen und figürlichen Elementen eröffnet für die Kinder ein breites Spektrum an anregenden Spielmöglichkeiten.

Nach FRITZ Untersuchungen können Kinder auch mit einfachen, thematisch nicht festgelegten LEGO-Baukästen zu einem anregenden Spiel kommen. Der geringere Festlegungsgrad der DUPLO-Grundkästen ist u.a. dann vorteilhaft, wenn das Spiel sich aktuellen Geschehnissen anpassen soll. Hierzu nennt FRITZ ein Beispiel aus seinen Untersuchungen:

Die Leiterin eines Kindergartens mußte ins Krankenhaus und wurde dort von den Kindern besucht. Das Spielthema in einer der nächsten Stunden war daher 'Krankenhaus'. Mit Hilfe der DUPLO-Steine wurde ein Krankenhaus mit drei Zimmern gebaut (Krankenzimmer, Küche, Aufenthaltsraum). Aus zwei Platten entstand ein Krankenwagen; ein blauer Stein verwandelte sich in 'Blaulicht'. Mit Hilfe dieser Spielgegenstände entwickelte sich sehr rasch ein rollenbezogenes Figurenspiel, das den Transport von Verletzten und die Versorgung im Krankenhaus zum Gegenstand hatte. Es wird also ein Phantasiespiel gefördert, wie es in 1.2.1 dargestellt wurde. Auch bei behinderten Kindern im Vorschulbereich waren DUPLO-Materialien (wie auch PLAYMOBIL-Materialien), gut geeignet, Spielprozesse zu stimulieren. Mit Hilfe eines Studenten konnten die Kinder einfache Bauwerke erstellen (Mauern, Türme, Häuser) und Phantasiewagen bauen. Nach einer längeren Bauphase entwickelten sich auch Spielgeschichten, an denen sich die Kinder beteiligten. Jedes Kind zeigte auch hier Vorlieben für bestimmte Spielinhalte. Die Fixierbarkeit des Spielmaterials war für das gemeinsame Spiel sehr wichtig. So mußten die Kinder nicht ständig aufpassen und konnten freier und ungezwungener spielen. Der höhere Festlegungsgrad der DUPLO-Steine (gegenüber den FRÖBEL-Materialien) erwies sich bei behinderten Kindern eher als Vorteil: der Anreiz zu rollenbezogenen Figurenspielen war größer.

FRITZ<sup>157)</sup> zieht aus diesen Untersuchungen das Fazit, daß DUPLO-Materialien für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren deswegen gut geeignet sind, weil Spielformen wie Bauspiel, Funktionsspiel und rollenbezogenes Figurenspiel ineinander verschränkt möglich werden. Vielseitigkeit und Flexibilität des Materials lassen es zu, Spielfiguren und Spielsteine nach den Wünschen der Kinder immer neu kombinieren um die Spielarrangements zu schaffen, die von den Kindern als anregend und lustvoll erlebt werden.

### 3.4.2 Feldforschung im LEGOLAND Deutschland

Mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung führte ich eigene Untersuchungen im LEGOLAND Deutschland durch, indem ich an Workshops teilnahm, die dort organisiert wurden.

Das LEGOLAND Deutschland bietet neben anderen Attraktionen, wie z. B. einer Achterbahn, einer Wildwasserbahn, lebensgroßen LEGO Ritter- und Abenteuerwelten, Eisenbahn, einem 3 - D Kino, einer Miniaturwelt mit Sehenswürdigkeiten aus ganz Deutschland, die sogenannte Akademie an.

Es waren Gebäude, in denen sich Räumlichkeiten befanden, in welchen die Workshops durchgeführt wurden.

Für die technischen Workshops standen Computer, Bildschirmprojektoren, geneigte Ebenen, überdimensionale LEGO - Steine etc., zur Verfügung.

Die geneigten Ebenen dienten beispielsweise zur Demonstration von Hangabtriebskräften bzw. es wurden Aufgaben gestellt, in denen Fahrzeugmodelle angefertigt werden sollten, die möglichst schnell die Ebenen herunter fahren sollten.

Mit den überdimensionalen LEGO – Steinen wurden beispielsweise maßstabgetreue Modelle veranschaulicht.

Für die einzelnen Workshops gab es verschiedene Kunststoffboxen\*, in denen sich entsprechend der unterschiedlichen Workshops Legomaterial befand.

Es wurden mehrere Boxen gleichen Inhalts bereitgestellt, da die Schüler der Teilnehmerzahl entsprechend in Gruppen eingeteilt wurden. In der Regel waren es Gruppen von sechs bis acht Schülern.

Die einzelnen Gruppen bestanden sowohl aus Mädchen als auch aus Jungen. Während der Workshops bildeten sich allerdings geschlechtsspezifische Untergruppen.

Die Tische, auf denen sich die Computer befanden, boten große, freie Flächen, auf denen gebaut werden konnte; es befanden sich ebenfalls rund um die Tische Stühle, so daß Projektarbeit möglich war.

---

\* Die Boxen stammen aus dem LEGO DACTA- Sortiment (vgl. Kap. 3.3.2 [ I ] ). Für die technischen Workshops wurde auf Sets zurückgegriffen, die auch im Handel für Kindergärten und Schulen erhältlich sind, wie z. B. das Set e – LAB Energie I. Dieses Set enthält u. a. Elektromotoren und einen Kondensator. Es wird im Technikunterricht eingesetzt, um die Speicherung und Umwandlung von Energie zu veranschaulichen.

Die Computerprogramme waren in deutscher Sprache, konnten aber für ausländische Kinder auf die englische Version variiert werden.

Die Workshops waren auf eine Dauer von 60 Minuten ausgelegt und dauerten in der Regel auch diese Zeit.

Die Workshops wurden von mir mit einer Videokamera aufgezeichnet.

Anhand der Videoaufzeichnungen ließen sich dann einzelne Szenen protokollieren.

Da sich in den Räumlichkeiten ohnehin technische Ausstattung befand (s. o.), fiel die Kamera während der Workshops kaum auf und wurde auch von den Kindern wenig beachtet.

Während der Workshops blieben die Kinder nicht auf den Stühlen sitzen, sondern gingen auch durch den Raum und schauten bei den anderen Gruppen. Der Fußboden wurde ebenfalls als Bau- und Spielfläche genutzt.

Die Beobachtungen wurden im Juli 2003 bei hellem Sommerwetter durchgeführt, im Park war reger Betrieb. Es gab allerdings Schallisolierung, so daß es in den Räumen ruhig war.

Es kamen auch Fragebögen zum Einsatz. An den Workshops nahmen vorwiegend deutsche Kinder teil, aber auch ausländische Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund.

Die Teilnehmer waren vorwiegend Schulklassen, die sich vor ihrem Besuch im LEGOLAND angemeldet hatten. Es konnten sich allerdings auch einzelne Kinder kurz vor den Workshops anmelden.

In den beobachteten Workshops waren allerdings zum Großteil Kinder aus Schulklassen, Computer – AGs, Kindertagesstätten etc., so daß davon auszugehen ist, daß die Kinder sich in der Regel untereinander kannten.

Befragt wurden ausschließlich die Teilnehmer der Workshops.

Der Fragebogen wird auf der folgenden Seite vorgestellt:

**Fragebogen:****A Fragen zu Dir:**

Du bist Mädchen   
Junge

In welche Klasse gehst Du?

Wie alt bist Du?

Was machen Deine Eltern beruflich? Mutter:

Vater:

**B Fragen zu Deiner Freizeit:**

- 1) Besitzt Du LEGO/welche Art LEGO?
- 2) Woher hast Du von LEGO erfahren?
- 3) Was gefällt Dir an LEGO? – Was nicht?
- 4) Gibt es Spielzeug, mit dem Du am liebsten spielst?
- 5) Mit welchem LEGO Artikel spielst Du am liebsten? – Warum?
- 6) Bekommst du Spielzeug vorwiegend geschenkt oder kaufst Du es Dir selber?
- 7) Was bekommst Du eher geschenkt und was kaufst Du Dir eher selbst?
- 8) Spielst Du alleine oder mit dem Freund/der Freundin oder mit mehreren Freunden?
- 9) Was stellst Du Dir beim Spielen vor? – Worum geht es in den Spielen?
- 10) Wie oft/lange spielst Du mit LEGO?
- 11) Schaust Du Dir die LEGO Internetseiten an? – Wenn ja: was gefällt Dir an ihnen? – Was nicht?
- 12) Was machst Du noch in Deiner Freizeit?



Die Fragebögen verteilten sich wie folgt:

Auswertbare Fragebögen	139
Davon Deutschsprachig	134

### **Verteilung nach Schulformen**

Grundschule	97
Gymnasium	22
Realschule	10
Hauptschule	5
Ausländische Schulen	5

Ein Ziel war es zu untersuchen, ob Kinder auch heute noch in der Lage sind, im Spiel, eigenaktiv autonom mit den Gegebenheiten ihrer Umwelt umzugehen (vgl. Kap. 1.2). Insbesondere sollte die Wirkung der Medien auf das Spielverhalten der Kinder untersucht werden.

Meine Beobachtungen während der Workshops ergänzte ich durch Interviews. In den Bauphasen sprach ich mit den Kindern und gab auf Anfrage Hilfestellungen beim Konstruieren. Wenn es die Situation zuließ, erstellte ich Notizen. Die Fragen wurden situationsbedingt gestellt. Sie sollten einerseits unterstützend zu den Items des Fragebogens wirken, und darüber hinaus das Interesse der Kinder an den Medien hinterfragen bzw. überprüfen, ob Kinder verstärkt ihre Spielanregungen Medieninhalten entnehmen.

Vereinzelt wurden auch Interviews mit LehrerInnen bzw. ErzieherInnen geführt.

Nach anfänglichen Beobachtungen aller Arten von Workshops wurde der Beobachtungsfokus auf zwei Arten von Workshops gerichtet:

- 1) „Lampenfieber“: Hier sollen Kinder das Märchen Rotkäppchen als Theaterstück aufführen. Das LEGO - Material ist nicht auf das Märchen abgestimmt.

Mit diesem Workshop ließen sich Rollenspiele (speziell auch geschlechtsspezifischer Art) beobachten.

- 2) „Robo Adventure“: Hier kommen die programmierbaren LEGO - Steine RCX (vgl. Kap.: 1.2.6; 3.3.1 [Mindstorms]) zum Einsatz. Dieser Workshop ist für Schüler ab der sechsten Klasse geeignet. Es gibt auch einen Workshop (Robo Sports), der für Schüler ab der vierten Klasse geeignet ist, indem nur auf einfache Schwierigkeitsstufen der Programmier - Software zurückgegriffen wird (s. Kap. 3.3.2 [h]). Bei Robo Adventure sollen die Kinder einen Roboter so programmieren, daß er einen Drachen „besiegen“ kann. Der Roboter muß so programmiert werden, daß er den Weg durch ein Labyrinth findet, um einen weiteren LEGO - Roboter, der wie ein Drache aussieht, bekämpfen zu können.

Der Drachenroboter besitzt eine Vorrichtung, mit deren Hilfe er kleine Bälle ausstoßen kann, wenn er an einer bestimmten Stelle getroffen wird, so daß ein Sensor ausgelöst wird.

Ziel ist es, daß möglichst viele Bälle ausgestoßen werden. Dazu muß der Sensor entweder möglichst lange gedrückt bleiben oder öfter ausgelöst werden.

Beim Lampenfieberworkshop zeigte sich, daß Kinder auch heute noch in der Lage sind, in dieser speziellen Spielumwelt kreativ zu kombinieren (vgl. Kap. 1.2.6.1), obwohl der Verlust von Kreativität beklagt wird. Diese Fähigkeit war bei jüngeren Kindern (dritte Klasse und jünger) wesentlich ausgeprägter als bei Viertklässlern, offenbar orientieren sich jüngere Kinder noch nicht so sehr an den Vorgaben des Materials. Allerdings fiel bei diesen Kindern auf, daß sie einen Großteil der Zeit darauf verwendeten, das Spielzeug in seiner

Funktion kennenzulernen. Dies stellte Fritz (s. Kap. 3.2.4) beim Spiel mit Actionspielzeug fest, nicht jedoch beim Spiel mit LEGO.

Beim Robo Adventure Workshop zeigte sich, daß die Kinder untereinander intensiv über Problemlösemöglichkeiten des Programms sprachen, wesentlich mehr als bei anderen technischen Workshops, an denen ich auch teilnahm.

TOMASELLO<sup>158)</sup> fand heraus, daß Kinder ab dem Alter der Einschulung über ihre eigenen Tätigkeiten des Nachdenkens und Problemlösens sprechen, und zwar so, daß sie weitere Problemlösetätigkeiten viel leichter lernen können.

Dieses deckt sich mit dem Gedanken des Constructionism, nach dem Kinder, indem sie Dinge in die Welt setzen, an ihrem Bewußtsein bauen und ihnen dann mit dem neu erworbenen Wissen immer kompliziertere Konstruktionen gelängen, die wiederum neues Wissen hervorbrächten.

Auch HÜTHER (s. Kap. 1.1, 1.2.2 und 1.2.6.2) betont, daß bei der Entwicklung des Frontalhirns, welches u. a. für die menschliche Fähigkeit des Planen - Könnens und der Fähigkeiten, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können, deren Gefühle zu teilen und Verantwortungsgefühl zu empfinden, verantwortlich ist, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse eine wichtige Rolle spielen. *„Unser Frontalhirn ist diejenige Gehirnregion, die in besonderer Weise durch denjenigen Prozeß strukturiert wird, den wir Erziehung und Sozialisation nennen.“*<sup>159)</sup>

Wie bereits in Kapitel 1.2.6.2 veranschaulicht, fördern die programmierbaren Lego - Steine besonders Planungs- und Kommunikationsfähigkeiten.

Offenbar gelingt es den programmierbaren Lego - Steinen bei Kindern (auch bei älteren!) Problemlösestrategien zu fördern.

Zwischen LEGO und Tomasellos Betrachtung der kulturellen Kognition zeigt sich eine Parallele.

TOMASELLO<sup>160)</sup> betont, daß Schach ursprünglich ein einfaches Spiel war, aber als die Spieler zu einem gegenseitigen Verständnis von Modifikationen gelangten, die das Spiel verbesserten, änderten sie manche Regeln oder fügten neue hinzu, bis das moderne Spiel entstand, bei dem heutige Kinder im Verlauf einiger Jahre Spielerfahrung recht beeindruckende kognitive Fertigkeiten entwickeln können.

Entsprechend beginnt LEGO mit einfachen Bausteinen für kleinere Kinder, wobei mit zunehmendem Alter der Kinder die Produktpalette durch Spezialbausteine ergänzt wird (s. Kap. 3.3.2), bis hin zu den programmierbaren Legosteinen (Mindstorms).

Bei Mindstorms findet sich der Gedanke des Constructionism in besonderem Maße wieder (s. o.).

In früheren Workshops, die ich in Schulklassen mit Mindstorms und der LEGO DACTA Software, (die noch mehr Programmiermöglichkeiten bietet als die Mindstorms Software [s. Kap. 3.3.2]), durchführte, zeigte sich, daß die Kinder auf die ausgefallensten Programmiermöglichkeiten zur Lösung einer Aufgabe kamen. Die Kinder erhielten beispielsweise die Aufgabe, mit Hilfe eines selbstkonstruierten Lego - Roboters, Konservendosen aus einem mit schwarzem Klebeband markierten Feld herauszubefördern.

Eine Gruppe konstruierte einen Roboter, der mit Hilfe eines Lichtsensors die Begrenzungen des Feldes erkennen konnte und programmierten ihn so, daß er, wenn er die Begrenzung einmal überschritten hatte in dem Feld verblieb und solange hin und her fuhr, bis alle Konserven aus dem Feld befördert waren.

Besonders hervorzuheben ist die Projektarbeit einer Gruppe 13 bis 14 jähriger Schüler, denen es gelang, mit Hilfe eines Rotationssensors die Drehzahl eines Elektromotors zu regeln.

Die Schüler hatten durch ihre gemeinsame Projektarbeit gelernt, selbstständig schwierige technische Probleme zu lösen.

An diesem Beispiel zeigt sich ein fortschreitender Bildungsprozeß.

Befragungen von Technik - Lehrern, die im LEGOLAND mit ihrer Mindstorms AG an Robo Adventure Workshops teilnahmen zeigten, daß auch diese Schüler auf ähnlich ausgefallene Programmiermöglichkeiten kamen.

Die Kinder aus den AGs kamen sogar auf noch mehr Programmiermöglichkeiten zur Lösung einer Aufgabe, da sie einerseits mehr Erfahrung hatten und andererseits untereinander in der Kommunikation über Problemlösestrategien vertraut waren.

Auch hier fand ein fortschreitender Bildungsprozeß statt.

Allerdings zeigte sich in den eigenen Mindstorms-Workshops ein gravierender Unterschied zwischen den einzelnen Schulformen.

Hauptschüler versuchten bei oben dargestellter Aufgabe mit den Konservendosen, wenn das Herausbefördern nicht bei dem ersten Versuch gelang, eher den LEGO - Roboter zu variieren, als das Programm zu variieren.

Schüler des Gymnasiums und der Realschule versuchten eher das Programm zu variieren.

Es zeigte sich, daß Hauptschüler zwar bereit sind, sich mit technischen Zusammenhängen der LEGO - Steine intensiver auseinanderzusetzen, nicht jedoch mit der komplizierteren Programmierung. Ursachen hierfür liegen einerseits darin, daß Mindstorms in der Hauptschule vorwiegend im Technik-, nicht jedoch wie auf dem Gymnasium, im Informatik-Unterricht eingesetzt wird.

Weiterhin besaßen im LEGOLAND befragte Jugendliche, die Mitglieder der Computer-AG ihrer Schule waren, häufig auch zu Hause Mindstorms.

Im Befragungszeitraum besuchten keine Computer-AGs der Hauptschule die Akademie des LEGOLANDs. Dies deutet darauf hin, daß es in Hauptschulen weniger Computer-AGs gibt, die Mindstorms einsetzen.

Ebenfalls spielt beim Einsatz von Material, welches auf der Idee des Constructionism beruht, im Schulunterricht verbale Kommunikation eine wichtige Rolle. Da in der Hauptschule häufig Schüler mit Migrationshintergrund nur unzureichend der deutschen Sprache mächtig sind, ist der Einsatz dieser Materialien neben den anderen in Kapitel 1.2.6.2 dargestellten Problemen in dieser Schulform besonders schwierig.

Demzufolge dürften Hauptschüler weniger Interesse an Mindstorms haben, da sie selbst keins besitzen.

Es zeigt sich, daß der Mangel an bestimmten Spielmaterialien im häuslichen Milieu die Leistungsfähigkeit der Kinder beeinflussen.

Somit haben HETZERs Untersuchungen, die sich damals nur auf das Konstruktionsspiel bezogen, mit der Ungleichheit der Chancen „Programmierkompetenz“, als mediale Erweiterung des Konstruktionsspiels, zu erwerben, nichts an Aktualität verloren (vgl. Kap. 2.1).

Hier ist auch die „Programmierkompetenz“, unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeit naturwissenschaftlich – technische Kenntnisse zu vermitteln, zu sehen, welche, so Hüther (vgl. Kap. 1.2.6.2) in der heutigen Zeit immer wichtiger geworden sei.

Weiterhin läßt sich in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Programm eine höhere Aufgeschlossenheit und ein höheres Informationsbedürfnis bezüglich des Spielzeugs, welches hier auch durch das Programm repräsentiert wird, erkennen (vgl. Retter in Kap. 2.1).

Wie bereits einleitend dargestellt, ist der Preis für diese Sets sehr hoch, so daß sich viele Hauptschüler Mindstorms nicht leisten können und somit ihr Augenmerk eher auf preisgünstigere Computerspiele richten dürften. Diese genießen auch innerhalb ihrer Gleichaltrigengruppe höheres Ansehen, so daß ihnen, wenn sie nicht damit vertraut wären Isolierung drohe (s. Kap. 2.1).

Bei herkömmlichen Computerspielen haben Kinder nicht die Möglichkeit selbst zu programmieren und somit eigene Ideen einzubringen (vgl. Kap. 1.2.6.2).

Hier bestätigt sich, daß die soziale Stellung der Herkunftsfamilie die Bildungschancen, somit auch die Möglichkeit Spielkompetenz zu erwerben, deutlich beeinflussen (vgl. Kap. 2.1).

Daß Kinder, die einerseits mit dem Programm vertraut sind und andererseits gewohnt sind, gemeinsam Probleme zu lösen, auf ausgefallenerere durchdachte Programmiermöglichkeiten zur Lösung einer Aufgabe kommen, fiel mir auch auf, als ich in regelmäßigen Abständen Legastheniker - Kindern mit der Schulversion von Mindstorms Aufgaben stellte.

Entsprechend lernen Kinder das Schachspiel in der Interaktion mit erfahrenen Spielern und können in diesem Zusammenhang ziemlich raffinierte kognitive Fertigkeiten entwickeln (vgl. Tomasello s. o.).

Bei anderen technischen Workshops zeigte sich, daß Mädchen überwiegend kein technisches LEGO besaßen, aber das von männlichen Verwandten mitbenutzten.

Hier zeigt sich ein gravierender Unterschied zu dem in Kapitel 2.1 dargestellten geschlechtsspezifischen Verhalten von Kindern, nach welchem sich Kinder trotz gegenläufiger Erziehung eindeutig geschlechtsspezifisch verhielten, insbesondere Mädchen sich nicht für Technik interessierten.

Die befragten Mädchen besitzen zwar kein technisches LEGO, was auf geschlechtsspezifische Erziehung bzw. ein geschlechtsspezifisches Verhalten (vgl. Kap. 2.1) schließen läßt. Sie haben aber offensichtlich Interesse daran und können auch damit umgehen, was die Workshops zeigten. Hier bestätigte sich Baackes These, daß das Festhalten an den Geschlechtsrollenstereotypen in besonders rigider Weise u.a. ein Faktor sei, der Kreativität eher hemme, nicht (s. Kap. 2.1).

Hervorzuheben ist ein Kurzinterview mit zwei zwölf- und dreizehnjährigen Mädchen, die ein enges Freundschaftsnetzwerk (vgl. Kap. 1.2.2, 1.2.5, 1.2.6.2) verband. Sie sagten aus, daß sie ausschließlich zusammen mit LEGO spielten. Die Zwölfjährige betonte, daß sie über ihre Liebe zu Pferden auf LEGO gekommen sei.

Bei der Zwölfjährigen spielten sie mit Belville, bei der Dreizehnjährigen mit LEGO-System (s. Kap. 3.3.2).

Hier bestätigte sich die in Kapitel 3.3.3 dargestellte These, daß sich LEGO zu einer LEGO-Welt entwickelt hat, zu einem mit Spielmaterialien strukturierbaren Spielraum zwischen der Innenwelt des Kindes und seiner äußeren Realität.

Weiterhin beklagte die Dreizehnjährige, daß die LEGO-Produktlinien zu geschlechtsspezifisch seien, was wohl vor allen Dingen auf Belville zutrifft, welches das von der Zwölfjährigen bevorzugte Spielsujet der Pferde in besonderem Maße bedient.

Beide Mädchen spielten am liebsten mit LEGO-System, da sie mit dieser Produktlinie gut gemeinsam spielen könnten, ihre Phantasie gefördert würde, und sie damit Städte bauen könnten.

Weiterhin gefielen der Dreizehnjährigen beim Spielen die Tiere\*, die in ihren Spielen sprechen könnten, zaubern und Alltagsszenen spielen.

Offenbar kam es innerhalb ihres Freundschaftsnetzwerkes zu keinem Konflikt über das Spielsujet, wie es in der Untersuchung von SANDERS und FREEMAN (s. Kap. 1.2.2, 1.2.5, 1.2.6.2) beobachtet wurde. Dies liegt möglicherweise an dem höheren Alter der Mädchen.

Ebenfalls spielten beide außer mit LEGO gern mit PLAYMOBIL, (dieses Spielzeugsystem wird in Kapitel 4.2 genauer dargestellt).

Genauere Ausführungen zur Feldforschung werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

---

\* Die Tiere waren nicht auf das LEGO Sortiment beschränkt. Es waren allgemein Spieltiere gemeint.



## 4 Spielzeug, Kindheitsforschung und moderne Gesellschaft

### 4.1 Das Spiel mit LEGO im Bezug zu Elektronikspielzeug, Actionspielzeug und Merchandising

Heinz Hengst<sup>153)</sup> beobachtete, daß (audio-)visuelle Medien häufig Wünsche der Zuschauer nach außeralltäglichen, sinnlich tätigen Erlebnissen wecken, die dauerhafter sind als Identifikationen mit Filmhelden (vgl. Kap. 2.1). Als Beispiel nennt Hengst den Erfolg der BMX-Räder nach dem Kinofilm ET. Ebenfalls konnten die einschlägigen Filme der Disco-, Breakdance- und Skateboardwelle die bekannte Effekte zeitigen, „weil sie auf ähnliche Weise *Scripts für neue, außeralltägliche Erlebnisse in außergewöhnlichen Kulissen, auf außergewöhnlichen Bühnen lieferten bzw. diese (audio-)visuell transferierten.*“<sup>161)</sup>

Steinberg und Kincheloe<sup>7)</sup> sprechen in diesem Zusammenhang (in den USA) von einer von Großfirmen geschaffenen Konstruktion von Kindheit. US - Firmen wie Disney, Mattel, Haspro, Warner Brothers und McDonalds produzieren Kinderwelten, die für die Realität heutiger Kinder bedeutsam werden. Kinder sammeln hierbei emotionale Erfahrungen, (z. B. gehören sie zur Gemeinschaft der Konsumenten, setzen sich mit fiktiven Charakteren auseinander), die sich auch auf ihr Selbstempfinden und die Art, ihr Leben zu organisieren, auswirkt.

Massenwirksam sind die Vorstöße der Medienindustrien häufig dann, wenn sie latente Bedürfnisse des Publikums (die sich allerdings nicht ohne Medieneinfluß entwickeln), hier die Zielgruppe der Kinder, aufgreifen und effektiv inszenieren.

Die Durchdringung der Zielgruppe erfolgt mit Hilfe eines (audio-)visuellen Productleaders, dessen zentrale Symbole und Elemente über ein differenziertes Verbundsystem multipliziert und vermarktet werden. Es werden immer mehr sprachliche Symbole mit zielgerichteten Eigenschaften geschaffen (deren Fülle heutige Kinder ohnehin schon ausgesetzt sind

Wie bereits in Kapitel 2.1 veranschaulicht, lernen heutige Kinder die Nutzung von Medien-, Freizeit- und Konsumräume wie kulturelle Fertigkeiten. Aber auch das Konsumverhalten Erwachsener funktioniert in ähnlicher Weise (vgl. Kap. 3.2.4). Den Erfolg von Vergnügungsparks bei Kindern und Erwachsenen erklärt Hengst durch die heutigen Umweltbedingungen:

*„Angesichts einer anregungsarmen (Stadt-)Umwelt und monotoner Alltagsvollzüge und bedingt durch die Höhepunktorientierung der Zerstreungsindustrien ist, bei Kindern und Erwachsenen, ein großer Bedarf an umfassenden, reizstarken Erfahrungs- und Betätigungsmöglichkeiten gegeben.“<sup>161)</sup>*

Vergnügungsparks bilden die aus Western-, Kriminal-, Action- und Science-Fictionfilmen bekannten Sujets (die sowohl Kinder als auch Erwachsene ansprechen) ebenfalls (wie das mediale Spielzeug) in dreidimensionaler Weise ab.

Die Firma LEGO profitiert ebenfalls mit ihren Legolandparks vom Erfolg der Vergnügungsparks. Seit 1996 gibt es neben dem Park in Billund noch einen in Windsor in England und seit 2002 das LEGOLAND Deutschland in Günzburg, in dem auch die Feldforschung durchgeführt wurde.

Bei LEGO fällt in diesem Zusammenhang auf, daß, wie etwa bei privaten Fernsehsendern, mit Clubs gearbeitet wird. Der Lego World Club bietet für Mitglieder (in diesem Fall Kinder) zum Teil die gleichen Accessoires (T-Shirts, Uhren, Baseballkappen etc.) an wie der Pro 7 Club für Erwachsene.

Im Vergleich mit den audiovisuellen Medien haben die anderen in Medienverbundsysteme integrierten Medien vielfach die Funktion von Repetitionsmedien. Dies gilt für Bücher, vor allem aber für die Hörspiele und Tonkassetten, auch für die in Kapitel 3.2 dargestellten Spielzeuge.

Bei LEGO zeigt sich hier ein besonders interessanter Aspekt. LEGO zeigt nicht ausschließlich, wie Spielzeuge mit hohen medialen Anteilen bzw. wie Action- und Fantasyspielzeug, in gewissem Maße detailgetreue

dreidimensionale Kopien des Scripts der Serien bzw. Filme und bietet auch nicht **nur** eher Module, wie beispielsweise Playmobil (s. Kap. 4.2), sondern stellt sich in großen Teilen ihrer Produktpalette auf den neuen "Medienverbund" ein und erweitert ihn durch eigenes "Medienmerchandising" wie beispielsweise CD-ROM, Bildschirmschoner, Video- und Hörspielkassetten.

Die im vorangegangenen Kapitel eindringlich behandelte Mindstorms-Reihe spielt hier eine gesonderte Rolle.

Wie bereits in Kapitel 1.2.6.2 veranschaulicht, liegt der Vorteil gegenüber Smart Toys darin, daß Kinder bei Mindstorms die Wirkungsweise ihrer aus LEGO gebauten Wesen durch die Programmierung eigenständig bestimmen. Smart Toys, wie z.B. Furbys, stehen wie Mindstorms zwischen konventionellem Spielzeug und elektronischer Hard- und Software. Allerdings löst der Computerchip des Furby nur vorprogrammierte Handlungen aus.

Es gibt allerdings auch Funktionen, mit denen Benutzer, ähnlich dem Tamagotchi, den Furbys englische Wörter „beibringen“ können.

Weiterhin haben interaktive Spielzeuge eigene Webseiten, vereinzelt haben sie auch, so RICHARD und ZAREMBA, „*einen Schalter eingebaut, der es mit einem Fernsehprogramm synchronisiert.*“

LEGO-Mindstorms hat ebenfalls Webseiten, auf denen Mindstorms Roboter auf abenteuerliche „Missionen“ geschickt werden. Der Inhalt dieser Missionen ähnelt sehr den Sujets von Actionspielzeug. (Auf diese Seiten gelangt man u. a. durch einen Link von den LEGO Internetseiten).

Seit den 90er Jahren bietet LEGO innerhalb der Produktlinie LEGO – System auch eine mittelalterliche Märchen- und Fantasy - Welt die Vorlagen für Spiele, in denen mystisch – magische Mächte und Kräfte eine wichtige Rolle spielen liefern, an.

Derartige Spiele spielen bei jüngeren Kindern eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 3.2.5), finden sich aber auch noch in Spielen älterer wieder, was das Beispiel der zwölf- und dreizehnjährigen Mädchen in meiner Feldforschung zeigte (s. Kap. 3.4.2). Der Vorteil gegenüber Actionspielzeug liegt bei diesem LEGO – Set darin, daß es nicht direkt an mediale Inhalte gebunden ist. Eine Umwandlung und Weiterentwicklung des in den Medien verkonsumierten Geschehens, wie es der Spielefachmann Fthenakis<sup>162)</sup> sieht, ließe sich mit Figuren von LEGO besser bewältigen als mit Merchandising Fantasy- und Actionspielzeug, da in „den LEGO Welten“ doch ein größerer Ausschnitt aus der Wirklichkeit verkleinert wurde.

Es ist zu betonen, daß LEGO zwar bestimmte Modewellen ausnutzt, was sich z. B. in den Dinosauriern in der Produktlinie Explore, bzw. darin, daß in der Werbung für das LEGO Technik Control Center u. a. auch Dinosaurier gesteuert wurden, zeigt. Diese sind allerdings ebenfalls nicht so stark an mediale Inhalte gebunden wie etwa die Actionspielzeugserien zu den Jurassic Park - Filmen. Letztere haben sogar an den Körpern der Dinosaurier abnehmbare Stellen, die dann wie eine große Verletzung wirken, was dem widerspricht, daß Spielzeug nicht zu fremd oder gar bedrohlich auf das Kind wirken sollte, da wie Fritz betont, Simulationen von realen Objekten, welche Miniaturisierung, Vereinfachung, Verdeutlichung, Begrenzung beinhalten, anstelle der realen Konfrontation des Kindes mit der Wirklichkeit notwendig seien (s. Kap. 2.3).

Mit Einführung der Star Wars - und Harry Potter - Sets stellte LEGO allerdings erstmalig eindeutige Merchandising - Artikel (vgl. Kap. 3.2.1) her. Bei der Auswertung der Fragebögen und der Interviews fiel auf, daß Star Wars vor allem bei Jungen der vierten Klasse sehr beliebt war. In den

Fragebögen bezeichnete sich allerdings nur ein Junge direkt als Star Wars Fan und ein Mädchen als Harry Potter Fan.

Das überraschend geringe Interesse an Harry Potter dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, daß es 2003 (in diesem Jahr wurde die Feldforschung durchgeführt) keinen neuen Harry Potter - Kinofilm gab.

Entsprechend zeigte sich nämlich auch, daß der Umsatz an LEGO Harry Potter - Artikeln 2003 rapide zurückging.

Es tritt der in Kapitel 1.3.3 dargestellte Aspekt der Modewelle die punktuell höheren Absatz bringt, dann aber plötzlich einbricht, auf.

Star Wars Merchandising begann in den 70ziger Jahren mit Start des ersten von drei Kinofilmen (s. auch Kap. 3.2.1). Erneute Popularität erzielte Star Wars mit neuen Kinofilmen Ende der 90ziger Jahre.

Heutzutage werden diese Filme in regelmäßigen Abständen im Fernsehen wiederholt. In Kapitel 3.2.1 wurde der hohe Stellenwert, den das Fernsehen bezüglich des Merchandisings einnimmt, bereits dargestellt, so daß die wiederholte Ausstrahlung der Star Wars - Filme im Fernsehen sicherlich zur Beliebtheit der LEGO Star Wars Artikel beiträgt. Es gibt auch Star Wars - Zeichentrickfilme und Computerspiele, die den Trend zusätzlich unterstützen.

Weiterhin gehört Star Wars zu den sogenannten Kultserien (vgl. Kap. 3.2.1), die wiederum sowohl Kinder als auch Erwachsene ansprechen (s. o). Daher scheint der Star Wars - Trend langlebiger zu sein als der Harry Potter - Trend.

Die in Kapitel 2.3 dargestellte Firma MEGA BLOKS nutzt ebenfalls Trends aus, indem sie mit Militärspielzeug (einem Spielzeugsektor den LEGO nicht anbietet) in eine Marktlücke stößt.

Wie in Kapitel 2.3 veranschaulicht werden Kriege ebenfalls als „Medienschow“ vermarktet.

In Fragebögen und Interviews fiel auf, daß oben genannte Merchandising -

Artikel zwar häufig genannt wurden, allerdings genauso oft andere Themen, die sich nicht an medialen Vorlagen orientieren.

Fußball und Fußball - LEGO wurde auch häufig von Jungen der vierten Klasse genannt. Die Jungen, die bei der Frage:

(5) „*Mit welchem LEGO-Artikel spielst du am liebsten?*“ Fußball - LEGO nannten, nannten auch bei der Frage:

(12) „*Was machst du noch in Deiner Freizeit?*“ vermehrt Fußballspielen.

Entsprechend nannten Mädchen der vierten Klasse die bei Frage (5) LEGO – Ponyhof nannten, bei Frage: (12) vermehrt Pferde.

Weiterhin wurden bei der Frage:

(10) „*Was stellst du dir beim Spielen vor? – Worum geht es in den Spielen?*“, vorwiegend von Mädchen der vierten Klasse, des öfteren Antworten wie beispielsweise: „*um das Leben in der Wirklichkeit*“, „*wie es wäre erwachsen zu sein*“, „*um realistische Geschichten*“, gegeben.

Hier tritt der in Kapitel 2.3 dargestellte Aspekt des Spielzeugs als Simulation von Wirklichkeit in Erscheinung.

Dadurch, daß Kinder mit LEGO auch sportliche Aktivitäten, wie Fußball bzw. Pferde (reiten) simulieren, wird auch noch zwischen der inneren Wirklichkeit des Kindes vermittelt und nicht nur zwischen der Innenwelt und der medialen Welt (vgl. Kap. 2.3).

Ebenfalls zeigte sich, daß Kinder LEGO nicht in erster Linie aus der Werbung kennen; bei der Frage:

(2) „*Woher hast Du von LEGO erfahren?*“

wurde häufig, vor allem bei jüngeren Kindern der zweiten und dritten Klasse, Fernsehen und Werbung genannt, aber ähnlich häufig Eltern, Geschwister, männliche Verwandte (besonders von Mädchen), Freunde, Schule etc.. Dieses galt für Kinder aus allen sozialen Schichten.

Es zeigten sich in diesem Punkt also keine schichtenspezifischen Unterschiede, wie sie Fritz im Spiel mit Merchandising - Produkten feststellte (vgl. Kap. 3.2.4).

Bei den Fragen:

(6) „*Bekommst du Spielzeug vorwiegend geschenkt oder kaufst Du es Dir selber?*“ und

(7) „*Was bekommst Du eher geschenkt und was kaufst Du Dir eher selbst?*“ wurde vermehrt „*kleinere Artikel kaufe ich mir selbst, größere bekomme ich geschenkt*“, genannt.

Hier zeigt sich, daß Kinder Konsumwünsche selbstständig befriedigen bzw. selbstsicher äußern, so daß sie die Artikel geschenkt bekommen (vgl. Kap. 1.3.3).

Beim Vergleich der in der Feldforschung beobachteten Spielszenen zum Thema Märchen, mit Rogges Aufzeichnungen über die Äußerungen von Mädchen bezüglich des Spiels der Jungen (s. Kap. 3.2.5), zeigte sich, daß auch bei meinen Beobachtungen das Spiel der Jungen aktionsbetonter und verstärkt auf Kampf ausgelegt war:

Bezüglich der Anpassung des LEGO - Materials an die Charaktere des Märchens Rotkäppchen agierte der Jäger (der vorwiegend von einer LEGO - Ritterfigur dargestellt wurde) bei Jungen wesentlich aggressiver, während Mädchen des öfteren den Jäger durch einen Zauberer ersetzten. Es fiel auf, daß die Kinder beim Aufführen des Theaterstücks nicht auf LEGO - Material festgelegt waren, welches der Originalfassung des Märchens entspricht; beispielsweise wurde ein großer LEGO - Frosch als Wolf genommen, da man ihn über andere Figuren setzen kann, so daß die Figur nicht mehr zu sehen ist.

Es bildeten sich Gruppen nach Mädchen und Jungen (s. Kap. 3.4.2); allerdings wurden die Spielvorschläge der Mädchen auch von den Jungen anerkannt, so daß sich die Gründe für die gleichgeschlechtliche Spielkameradenwahl von Maccoby (wie in Kapitel 3.2.5 veranschaulicht) nicht bestätigten. Die kommunikativen Absichten der Mädchen wurden also auch von den Jungen verstanden und in Spielszenen umgesetzt (vgl. Kap. 1.2.5). Es gab allerdings auch keine Hinweise auf Neo – rhetorical Participation (s. Kap. 1.2.2).

Als auffallend erwies sich das gezielte Interesse an medialen Soundgeräten.

Hierbei handelt es sich um Konsolen mit Druckknöpfen, mit denen sich diverse Geräusche wie Kichern, Quaken, Klirren (wie aneinanderschlagendes Metall), Zaubermusik etc. erzeugen lassen.

Diese wurden zum Anlaß genommen, spezielle Figuren einzusetzen bzw. spezielle Szenen zu spielen. Es traten Geräusche in den Vordergrund des Interesses, z. B. wählte ein Junge eine Hexe aus, weil ihm das Kichern dieser Figur als immanent erschien. Gleichmaßen förderte das Klirren in Erscheinung tretender Schwerter die Häufigkeit auftretender Ritter. Hier treten, Seitens des Materials, Geräusche an die Stelle sprachlicher Symbole. Die Geräusche reichen aus, bei den Kindern eine Aufmerksamkeit zu erzeugen, die zur Folge hat, daß entsprechende Figuren eingesetzt werden. Die Geräusche wirkten hier als Metapher. Das analogische/metaphorische Denken wird gefördert, ähnlich dem Gebrauch von Metaphern beim Spracherwerb, wie in Kapitel 1.2.3 dargestellt.

Zu Beginn der jeweiligen Szenen ließ sich deutlich erkennen, daß die beteiligten Akteure bestrebt waren, der Originalfassung des Märchens zu folgen. Dies betraf allerdings lediglich Gruppen ohne Migrationshintergrund. Möglicherweise verfügen Migrantenkinder nur über unzureichende Kenntnisse der betreffenden Märchen.

Das Spiel der beobachteten Migrantenkinder wies Parallelen zu Beobachtungen, die RUBIN et. al. <sup>163)</sup> mit sozial benachteiligten Kindern machten, auf.

Die Autoren fanden heraus, daß sozial benachteiligte Kinder eher für sich allein neben anderen Kindern spielen. Außerdem erprobten sie viele Spieltätigkeiten und Spielmittel erst, ohne zur Ebene des Phantasiespiels oder Konstruktionsspiels überzugehen. Dies dürfte nicht zuletzt daran liegen, daß sozial benachteiligte Kinder weniger Gelegenheiten bekamen, sich aktiv an der Gestaltung der Welt zu beteiligen und weniger Freiräume hatten, um ihre eigene Kreativität spielerisch zu entdecken (s. HÜTHER in den Kapiteln 1.1 und 1.2.6.2).



RUBIN et al. verdeutlichten darüberhinaus geschlechtsspezifische Unterschiede im Freispiel sozial benachteiligter Kinder. Sozial benachteiligte Mädchen waren häufiger mit Konstruktionsspiel beschäftigt als Jungen, aber weniger mit Rollenspiel.

Die beobachteten männlichen Migrantenkinder spielten verstärkt für sich allein, neben anderen Kindern.

Allerdings stellten RUBIN et al. unter ausdrücklichem Rückbezug auf ältere Untersuchungen von Hildegard Hetzer (s. Kap. 2.1) fest, daß sie bei benachteiligten Kindern weniger Konstruktionsspiel beobachten konnten. Sie führten das auf einen Mangel an adäquatem Spielmaterial zurück, der dazu führt, daß das Angebot an Spielmaterial, das benachteiligte Kinder in Vorschuleinrichtungen vorfinden, für diese Kinder neuartig ist und auf der Ebene des Funktionsspiels erkundet werden muß, bevor es später zum Funktionsspiel benutzt wird.

Die Auswertung der Fragebögen der beobachteten Migrantenkinder ergab zwar, daß sie trotz Interesses weniger LEGO besaßen, dies galt vor allem für Mädchen. Es konnte aber nicht weniger Konstruktionsspiel festgestellt werden.

In der Tagesstätte, die den Ausflug ins LEGOLAND der beobachteten Migrantenkinder plante, waren ältere LEGO Duplo Materialien vorhanden. Es war auch nicht auszuschließen, daß die beobachteten Kinder bei Freunden mit LEGO spielten.

Ein interessanter Aspekt war, daß vereinzelt Kreativität von den Lehrerinnen bzw. Erzieherinnen gefordert wurde:

Zu Beginn der jeweiligen Lampenfieberworkshops wurde das Märchen mit allen Kindern im Raum erzählt. Der Workshopleiter fragte die Kinder, was ihnen noch von dem Märchen bekannt sei. Es wurde ausdrücklich betont, daß

sie das Märchen aufführen könnten wie sie wollten, so daß am Ende nicht unbedingt Rotkäppchen aufgeführt werden muß. U. a. daher dürfte das Material auch nicht auf das Märchen abgestimmt gewesen sein.

Wenn die Kinder allerdings unterschiedliche Auffassungen bezüglich der Gestaltung des Märchens hatten, wurden seitens der Erzieherinnen bzw. Seitens der Lehrerinnen (nicht Seitens der Workshopleitung!) Anweisungen wie: „*Könnt ihr euch mal einigen*“, „*so, einigt euch jetzt*“, erteilt.

Weiterhin wurde eingegriffen, wenn die Kinder zu sehr vom Rotkäppchenmärchen abwichen, obwohl dies von der Workshopleitung durchaus erwünscht war.

Es gab auch Anweisungen bezüglich der Gestaltung des Bühnenbildes. Kapitel 1.2.5 zeigte zwar, daß es von Vorteil sein kann, Kinder zunächst mit den Baumaterialien vertraut zu machen. Allerdings sollte darauf geachtet werden, daß keine Lehrveranstaltung entsteht (s. auch Sinhart in Kapitel 1.2.6.1).

Wie in Kapitel 1.2.2 dargestellt, sind die Kinder der Kritik von Autoritätsfiguren (hier Lehrerinnen, Erzieherinnen und Workshopleiter) ausgesetzt.

Dies zeigt sich beispielsweise in der Beobachtung der Aufführung einer Märchenszene, in der Migrantenkinder einen Zauberer einsetzen wollen:

*Kasim fragt Gülden: „Der Zauberstab“? Gülden erwidert: „Warum“? (...)*  
*Kasim nimmt ein Kulissenteil, welches bei der Mädchengruppe liegt. Die Mädchengruppe ist weiterhin mit den Kulissen beschäftigt. Nach kurzer Zeit merkt Shira, daß ein Kulissenteil bei der Jungengruppe liegt und sagt: „Das ist doch unsers“.*

*Nach einer Zeit nimmt sie es der Jungengruppe weg. Kasim sagt: „Nein“!*  
*Shira erwidert: „Ha ha“.*

*Kasim geht auf das Kulissenteil zu. Shira hält es weg und sagt: „Nein, du kriegst es nitt“. Kasim geht um die Mädchengruppe herum und nimmt ein Kulissenteil mit.*

*Shira probiert weitere Figuren durch, die Mädchen sprechen auch über das Thema Kampf. Der Workshopleiter sagt, daß sie auch beim Aufbau schon damit beginnen können, das Stück aufzuführen. Dabei sollten sie nach Möglichkeit alle zusammen spielen. Dann entfernt er sich von der Gruppe. Kasim sagt: „Hallo, wir sollen zusammen machen“. Gülden sagt daraufhin: „Dann komm doch“ und gibt Kasim den Zauberstab.*

Es zeigt sich eindeutig, daß die Kritik des Workshopleiters am Verhalten der Kinder etwas änderte. Der weitere Verlauf der Szene zeigt allerdings, zu was eine massive Einmischung einer Erzieherin in das Spielgeschehen führen kann:

*Eine Erzieherin kommt hinzu und fragt: „Kriegt ihr was zustande?“ Die Begleitperson fragt die Erzieherin, in welche Position das Bühnenbild zur Kulisse gehöre.*

*Die Erzieherin fragt: „Warum macht ihr das nicht zusammen?“ Darauf erwidert Kasim: „Wir machen das doch zusammen.“ Faruk sagt: „Ich spiele den Zauberer.“*

*Die Erzieherin hilft beim Bühnenaufbau. Die Bühne wird aufgebaut. Die Jungen tragen mit den Figuren Kämpfe aus.*

*Die Erzieherin fordert die Jungen auf, zusammen mit den Mädchen mit der Vorstellung zu beginnen. („Macht mal mit da“).*

*Antonio nimmt Pferd und Reiter und geht zur Bühne, dann bringt er auch das Gespenst mit ein.*

*Die Erzieherin nimmt ein weiteres Teil der Kulisse (mit dem die Jungen vorher beschäftigt waren), stellt es auf die Bühne, und beabsichtigt Pferd und Ritter, die Kasim in der Hand hat, auch auf die Bühne stellen. Kasim möchte die Figuren nicht hergeben. Die Erzieherin wird energischer: „Du machst da jetzt mit!“ Kasim möchte sich ungestört beteiligen. Daraufhin entfernt sich die Erzieherin.*

Hier zeigen sich erneut Parallelen zu Hüthers Betrachtungen zu neuen Erkenntnissen in der Hirnforschung s.o..

HÜTHER betont, daß Kinder unter kompetenter Anleitung vielfältige Gestaltungsangebote auch kreativ nutzen sollten, so daß sie dabei ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erkennen und weiter entwickeln könnten. Innerhalb der kompetenten Anleitung müssen den Kindern allerdings Freiräume gelassen werden, so daß sie ihre eigenen Möglichkeiten auch selbst erkennen könnten. Auch Aaron Falbel betont, daß das räumliche und soziale Umfeld auf drei Faktoren zu optimieren sei: Wahl, Vielfalt und Zwanglosigkeit (s. Kap. 1.2.6.2).

In einer anderen beobachteten Spielszene übernahm eine Erzieherin die Rolle einer Regisseurin. Hierbei war ebenfalls die Prämisse von Wahl, Vielfalt und Zwanglosigkeit nicht gegeben.

Es zeigt sich erneut, daß neue Formen des Lernens seitens der Lehrenden nur schwer akzeptiert werden, ähnlich dem Versuch, die Programmiersprache LOGO an britischen und U S - amerikanischen Schulen zu etablieren (vgl. Kap. 1.2.6.2). Daß auch deutsche Lehrer häufig nicht bereit sind, einen derartigen Unterrichtsstil zu akzeptieren, zeigte sich, als ich Lehrerfortbildungen über die Verwendung von Spielzeug im Unterricht, in denen sich ebenfalls der Gedanke des Constructionism wiederfand, im Regierungsbezirk Arnsberg durchführte.

## **4.2 LEGO, Spielzeug, Unterricht**

Bereits in Kapitel 1.2.6 wurde der Zusammenhang von Spielen und Unterricht rekonstruiert. Im Folgenden soll der praktische Einsatz von LEGO und vergleichbaren Spielzeugen in „Unterrichtseinheiten“ kurz vorgestellt werden.

In Belgien gibt es den Réseau Logo, eine Vereinigung belgischer Pädagogen, die in verschiedenen Städten Belgiens mit Kindern arbeitet, die Lernprobleme haben. Ziel ist es, den Kindern den Weg zu zeigen, selbständig Probleme zu lösen und sie in den normalen Schulalltag zurückzuführen. Die Pädagogen lassen die Kinder unter Anleitung funktionsfähige Maschinen bauen. Hierbei kommen die Konstruktionsspielzeuge Fischertechnik, die technischen Produktlinien von LEGO und K'NEX<sup>•</sup> zum Einsatz.

---

• K'NEX wurde 1988 von Joel Glickman erfunden. Auf die Idee kam Glickman als er bei einer Hochzeitsfeier in einer Tanzpause aus den Strohhalmen der Drinks Modelle formte.

Auf dem US-Markt ist K'NEX seit 1992, auf dem deutschen Markt seit 1995.

Die Programmpalette umfaßt Taschengeldbausätze für 5-7jährige, mit denen mehrere Kreisel gebaut werden können, Micro- und Minibausätze, die als Bauvorschläge etwa Rennwagen, Baumaschinen, Flugzeuge haben. Die kleinen Bausätze sind eine Weiterentwicklung der Micro- und Minibausätze. Sie sind detaillierter und vereinzelt mit Rückzug- bzw. Gummibandmotor ausgestattet.

Die sich daran anschließenden mittelgroßen und großen Bausätze haben ebenfalls viele Details und besitzen zahlreiche bewegliche Teile. Sie sind für Kinder ab acht Jahre geeignet; hinzu kommen Mehrfachbausätze für verschiedene Modelle, bis hin zu Großbausätzen mit bis zu 1800 Teilen für 51 Modelle, die Bausätze Explorer und Discovery lassen sich mit Motoren ausrüsten.

Desweiteren gibt es Riesenbausätze wie etwa eine Achterbahn und eine Ballmaschine.

K'NEX wurde 1997 von der Firma Haspro übernommen. Diese gehört zu den Firmen, die Zeichentrickserien sponsern, um Spielzeug zu vermarkten, wie in Kapitel 3.2.1 dargestellt.

Weiterhin gehört Haspro zu den Großfirmen, welche, wie im vorangegangenen Kapitel veranschaulicht, eigene Kinderwelten schaffen. Seither gibt es in der K'NEX – Programmpalette nur wenige Neuheiten. Eine Produktauffächerung um möglichst viele Spielbereiche des Kindes anzusprechen, wie bei LEGO, blieb aus.

Offenbar wird K'NEX unter der Regie von Haspro nur noch als Nebenzweig auf dem Spielzeugmarkt angeboten.

K'NEX ist abgeleitet vom englischen Wort "connexion" (Verbindung - Verknüpfung). Zweiundzwanzig verschiedene Formteile, in individueller Farbcodierung, lassen sich ineinanderstecken bzw. mit Hilfe von Verbindungsstücken, Anschlußstiften und Rädern zu zahlreichen Modellen zusammenbauen. „*Vom kleinen und filigranen Objekt bis zur aufwendigen, dreidimensionalen Konstruktion.*“ Wie bei LEGO sind die Formteile untereinander kompatibel. K'NEX ist für Jungen und Mädchen im Alter von ca. 6 - 14 Jahren konzipiert.

In den USA gibt es K'NEX Education Sets von der Grundschule bis zum College; dies findet in der Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern, aber auch in Kunst-, Architektur-, Design- und selbst für den Sprach- und Geschichtsunterricht Verwendung. Gebaut wird meistens zunächst zweidimensional, die dritte Dimension wird erst im Unterricht eingeführt, wenn die Kinder schon vertraut mit den Materialien sind. Zu den Bausätzen gibt es, wie bei LEGO DACTA (vgl. Kap. 3.3.1) Educator Guides bzw. Activity Cards. Die LEGO DACTA Lehreranweisungen bleiben allerdings auf den mathematisch - naturwissenschaftlichen Bereich beschränkt. Bei beiden Systemen können Schüler die Geschichte technischer Erfindungen selbst nachvollziehen und einige Zusammenhänge selbst entdecken.

Mit dem K'NEX Primer Set können Kinder alleine oder in Gruppen selbst die Grundzüge der Mathematik und der Naturwissenschaft erfahren. Beispielsweise können die Kinder aus einer bestimmten Menge K'NEX - Teilen so viele Dreiecke bzw. Rechtecke wie möglich bauen.

Das K'NEX Classroom Superset ist für Elementary- und Middle- School konzipiert und kann für jedes Schulfach genutzt werden; ebenfalls für die einzelnen Schüler oder für Gruppenarbeit. Die Activity Cards enthalten Anleitungen für Gebäude, das Set ist aber auch für freie Nutzung konzipiert. Es eignet sich etwa für die Mathematik, die Physik, um Transportwesen und Tiere zu simulieren, aber auch für den Sprachunterricht.

Robin L. Swann, Lehrer einer sechsten Klasse, z. B. benutzt K'NEX im Sprachunterricht, um Texte aus Büchern zu illustrieren.

Der zu diesem Set entwickelte Classroom Educator Guide unterteilt sich in drei Sektionen: Kindergarten bis 2. Klasse, 3. - 5. Klasse und 6. - 8. Klasse.

Sektion 1: K'NEX Inter-Activities für Mathematik, Wissenschaft, Technologie und Sprachunterricht.

Die Übungen schulen Kreativität, kritisches Denken und Problemlösungen. Sie sollen Lehrern helfen, Gruppendynamik zu erzeugen: die Teilnahme Einzelner zu erhöhen, Kooperativität zu steigern, die Möglichkeit bieten, Ziele und Führungsmöglichkeiten zu setzen, Kommunikationsstile sowohl verbal als auch schriftlich zu verbessern.

Sektion 2: Für die Fächer Mathematik, Wissenschaft und Technologie sollen praktische Erfahrungen und Erfahrungen mit einfachen Maschinen gesammelt werden.

Sektion 3: Übergang von einfachen zu komplizierteren Modellen (wie z. B. Windmühlen, Flugzeuge, Landefähren). Dieser Bereich soll Schülern aller Altersstufen und Schulformen die Geschichte und den Hintergrund bestimmter Objekte nahebringen.

Das Set "Land of Wampus" ist für die frühen Grundschuljahre, für den Sprach- und Wissenschaftsunterricht geeignet. Der Teacher Guide enthält Geschichten und Baupläne für Figuren aus den Geschichten. Schüler lernen hier etwas über Anatomie, Physiologie und Lebensgewohnheiten von Tieren. Die Schüler können diskutieren, malen und eigene Geschichten und Versionen um die Tiere, (basierend auf den Informationen aus den Unterrichtsplänen), entwickeln. Die Kinder vergleichen und finden Unterschiede zu den anderen Lerninhalten heraus, sie üben logisches Denken. Dieses Set ist für den Kindergarten und bis zur dritten Klasse geeignet.



Debbie Spencer, eine Lehrerin der dritten Klasse, sagt zu dem Wampus Set: *"The students were really enthusiastic about the WAMPUS projects. They enjoyed being given the opportunity to build a prop for the story. It was interesting to note how many groups later asked if they could rebuild their creatures and add their own modifications to the body or to try to build new examples. This fit nicely into my habitat unit. It gave the children a chance to bring a three dimensional aspect to their animal studies."*\*

---

\*Debbie Spencer ist eine Grundschullehrerin, die das Set „Land of WAMPUS“ im Unterricht einsetzt. Zitiert nach dem K'NEX Prospekt: „K'NEX goes to school“ von 1998

Mit dem K'NEX Transportation Set können Schüler die Geschichte technischer Erfindungen selbst nachvollziehen und einige Zusammenhänge selbst entdecken. Sie können die Transportmittel, die im Unterricht behandelt werden, selbst nachbauen und mit den Originalen vergleichen, die Fahrzeuge können auch mit Elektro- bzw. Rückzugmotor ausgerüstet werden. Dieses Set ist ab dem Kindergarten und bis zum fünften Schuljahr geeignet. Die Activity Cards zu diesem Set enthalten Informationen über die Originalfahrzeuge und über Veränderungsmöglichkeiten mit K'NEX als Herausforderung für die Schüler, auch eigene Transportmittelvariationen zu entwickeln. Das Set enthält Anweisungen für Land-, Luft-, See- und Weltraum-Transportfahrzeuge.

Das Set Bridges ist vom Kindergarten bis zur neunten Klasse geeignet. Hiermit lassen sich die verschiedensten Brückenkonstruktionen nachvollziehen. Die Bridges Educator Guides enthalten Informationen darüber, für welche Geländeform welche Brückenart benötigt wird. Zusätzlich finden sich Informationen über Geschichte und Bauweisen bekannter Brücken.

Beim „Racer Energie Set“ für die fünfte bis neunte Klasse werden Fahrzeuge mit Gummibandtrieb verwendet, um Unterrichtsinhalte mit Koordinatensystemen interessanter zu gestalten.

Mit dem Roller „Coaster Physics“ Set für die achte bis zwölfte Klasse lassen sich mathematisch-physikalische Formeln und Gesetze mit Hilfe von K'NEX - Achterbahnen anwenden.

In Großbritannien wird K'NEX im Mathematikunterricht, um geometrische Figuren darzustellen, aber auch im Design- und Wissenschaftsunterricht, um etwa Strukturen zu simulieren, verwendet.

In den Benelux-Staaten wird K'NEX verwendet, um Schüler an Technik heranzuführen.

Die theoretischen Anweisungen sind aufgebaut um das Thema "Kirmes". Sie sind gedacht für die 6. bis 8. Klasse. Die Schüler können in Gruppen gestellte Aufgaben lösen. Auf Aufgabenkarten stehen Anweisungen. Es gibt Karten mit freiem und festgelegtem Auftrag, beispielsweise gibt es Karten, auf denen ein festgelegtes Karussell gebaut werden soll, aber auch für Geübtere solche, bei denen möglichst wenige Teile verwendet werden sollen, (z.B. haben die Schüler einen bestimmten Etat zur Verfügung, so daß sie "Kosten" für Teile mit einbeziehen müssen). Auf anderen Karten sollen die Schüler selbst eine neue Kirmesattraktion entwickeln.

Die dargestellten K'NEX Education Packages weisen besondere Parallelen zur in Kapitel 1 behandelten Theorie des Spiels auf.

Mit dem Set "Bridges" etwa ließ sich das von Paramonowa beschriebene Brückenbauen in besonderem Maße realisieren. Das vorherige Besprechen verschiedener Varianten bei dieser Bautätigkeit paßt ebenfalls zu den Aufgabenkarten, wie sie z.B. für größere Kirmesgeräte im Unterricht in den BeNeLux-Staaten verwendet werden. Durch die Aufgabenkarten für "Fortgeschrittene", auf denen Fotos von realen Gegenständen bzw. keine Abbildungen zu sehen sind, wird in besonderem Maße die Phantasie des Kindes angesprochen, durch die es zu einer Neuschaffung bzw. Umwandlung von Wirklichkeit kommt (vgl Kap. 1.1.).

Das „Classroom Super Set“ fördert u. a. Kommunikationsstile und Problemlösestrategien (s. o.). Somit findet sich hier ebenfalls die Idee des Constructionism wieder. Diesem Set kommt besondere Bedeutung zu, da es fächerübergreifend eingesetzt werden kann. So war der Einsatz von LOGO im Schulunterricht (vgl. Kap. 1.2.6.2) von den Erfindern auch gedacht. Mit der Separierung der Schulcomputer in spezielle Computerräume, wurde der Unterricht mit LOGO allerdings immer mehr zu einem eigenen Schulfach.

Auch im Lego Dacta Programm (vgl. Kap, 3.3. [I]) gibt es Techniksets mit Aktivitätskarten, auf denen u. a. Abbildungen von realen Gegenständen zu sehen sind, diese sind allerdings nicht um ein bestimmtes Thema aufgebaut

und es kommen auch keine Kostenberechnungen bzw. freien Aufgaben (eigene Kirmesattraktion) vor.

In der anschließenden Gruppenarbeit können dann sowohl die (von FALBEL als solche bezeichneten) Planer als auch die Bastler (vgl. Kap. 1.2.6.2) zum Einsatz kommen.

Durch die ersten Aufgabenkarten mit festem Auftrag konnten die Schüler bereits eine Kompetenz erwerben, auf die Umwelt einzuwirken. Sie konnten ein Verhaltensrepertoire erwerben, die neue Situation (Aufgabe) wie etwa die Entwicklung einer neuen Kirmesattraktion zu bewältigen (vgl. Kap. 1.2.1).

Beim Réseau Logo (der oben dargestellten Vereinigung belgischer Pädagogen) werden, durch den angeleiteten Einsatz technischer Spielzeuge, Bedingungen für selbständiges Handeln geschaffen; damit wird die Phantasie der Kinder angesprochen, so daß sie ihre Umgebung trotz der Regeln verändern können, wie in Kap. 1.1. dargestellt. Hierbei kommen PAPERTS Entwicklungen des Constructionism (vgl. Kap. 1.2.6.2) praktisch zum Einsatz.

Anfang der siebziger Jahre wurde ein neues Spielsystem hergestellt: PLAYMOBIL. So wie bei LEGO der 'Backstein' im Mittelpunkt des Sortiments steht, so ist es bei PLAYMOBIL eine bewegliche menschliche Figur von 7,5 cm Höhe. Die Konzeption der Figur durch Hans Beck, den Leiter der Entwicklungsabteilung, folgte bestimmten Überlegungen: Die Figur sollte nicht nur ideal für die Kinderhand sein, sondern es auch ermöglichen, daß sie und ihre 'Umwelt' im Kinderzimmer Platz findet. Die Beschränkung auf wenige bewegliche Teile verminderten ein roboterhaftes Aussehen und reizten besonders zum Figurenspiel an. Der Gesichtsausdruck der Figur sollte keine bestimmte Gefühlsäußerung zeigen. Absicht war, daß sich die Figur unterschiedlichen Spielsituationen anpassen konnte. Dazu dienen auch unterschiedliche Zubehörteile wie Hut, Kragen usw., so daß

Kinder ihre Figuren je nach Spielsituation mal in Cowboys, mal in Soldaten oder Bauarbeiter verwandeln können.

Die 'neutrale' Gestaltung der Figur eröffnete den Raum für vielfältige und systemkonformen Verwendungen. Hinzu kommt der Detailreichtum des Spielzubehörs, mit dessen Hilfe Kinder eine vorgegebene Situation in ihren Einzelheiten erfassen können.

Zu Beginn der Entwicklung dieses Spielsystems stand die Figur eindeutig im Mittelpunkt der Produktpalette. Dies hat sich jedoch im Laufe der Zeit spürbar verändert. Immer stärker sind Szenenarrangements Kristallisationspunkt der Produktpräsentation geworden: Figuren und Zubehör werden zu einem thematischen Schwerpunkt zusammengefaßt und als Komplettsset angeboten. Bereits bei der Markteinführung 1974 konnte man diese Tendenz anhand der Produktpalette erkennen. Es gab Bauarbeiter mit Werkzeugen und einen Bauwagen. Ein weiteres Set waren Reisende. Dann gab es Ritterfiguren und schließlich auch Cowboys, Indianer und Soldaten. In der heutigen Zeit gibt es die Wirklichkeitsausschnitte bis auf einige Ergänzungssätze fast ausschließlich als komplette Sets. Es gibt z. B. Seeräuber mit einem großen Seeräuberschiff, eine Tauchexpedition und ein Winterarrangement, ein breit ausgefächertes Zirkusarrangement und einen Bauernhof, bis hin zu Eisenbahn- und Wildnissets. Seit 1995 gibt es sogar eine Fantasywelt. Viele für Kinder interessante Welten werden miniaturisiert verfügbar gemacht - und in jeder dieser Welten können Eltern und Kinder sich einkaufen.

Die Spielszenarien ähneln denen von LEGO – System und bieten ähnliche Spielmöglichkeiten. Hierin dürfte auch der Grund liegen, daß die in der Feldforschung befragten zwölf- und dreizehnjährigen Mädchen, außer mit LEGO auch gerne mit PLAYMOBIL spielten (s. Kap. 3.4.2)

FISCHER<sup>164)</sup> fiel auf, daß es vor allem in der Grundschule viele Einsatzmöglichkeiten für PLAYMOBIL gibt. Beispielsweise können im Deutschunterricht einzelne Figuren oder ganze Spielszenarien unterrichtsbegleitend, etwa beim Erarbeiten von Lesetexten verwendet,

Themen des Sachunterrichts gestaltet oder im Kunstunterricht neue Ideen umgesetzt werden.

Große Erfolge erzielte er durch die Illustration der Ganzschrift „Williwitt und Fisherman“ von Boy Lornsen durch das Playmobil Fischerboot. Besonders zu erwähnen ist hier, daß die Kinder in der Lage waren, das Playmobilmaterial an die Inhalte der Ganzschrift anzupassen. Dies zeigte sich z. B. darin, daß in der Ganzschrift eine Katze eine wichtige Rolle spielt. Hingegen in dem PLAYMOBIL Fischerboot - Set nur ein Hund enthalten war. Die Kinder waren in der Lage, den Hund als Katze zu benutzen.

Das Boot blieb auch nach Beendigung der Ganzschrift in der Klasse. Die Kinder spielten immer noch gerne in Pausen- und unterrichtsarmen Phasen damit, wobei auffiel, daß die Kinder immer sachbezogen und teilweise schon vor dem Unterricht damit spielten (zum Teil auch mit Kindern aus anderen Klassen). FISCHER gab diese Spiele Anregungen zum Gespräch mit den Kindern und er erkannte Probleme der Kinder, die ihm sonst verborgen geblieben wären. Auf ähnliche Weise setzten auch vereinzelt Lehrer die in Kapitel 1.2.6.2 beschriebene Programmiersprache LOGO ein.

In weiteren Versuchen ließ FISCHER Textpassagen vorlesen und dann mit PLAYMOBIL nachspielen und reflektieren. Dies hatte den Vorteil, daß alle Spieler die aufgebaute Situation beobachten und beurteilen konnten. Dieses ins Spiel hineingehen, Zuschauer und Spieler zu sein und wieder heraustreten zu können, war gerade auch für die gehemmten Kinder eine große Hilfe.

Ebenfalls ließ FISCHER ausländische Schüler mit Hilfe des PLAYMOBIL - Bauernhofes eigene Texte entwickeln, mit denen das Leben auf dem Land in der Türkei und in Deutschland thematisiert wurde.

Weitere Anwendungsmöglichkeiten des Playmobilsystems im Unterricht sieht FISCHER z.B. beim Vor- und Nachbereiten von Exkursionen, wie etwa mit dem PLAYMOBIL -Zoo.

Auch SCHMITT<sup>165)</sup> fand in Untersuchungen heraus, daß Playmobilmaterialien auch bei geistig behinderten Kindern z.B. beim akustischen

Wahrnehmungstraining, bei numerischen Übungen und auch für Rollenspiele geeignet sind.

Ein derartiger Einsatz wäre auch mit LEGO möglich, vor allem mit der Produktlinie LEGO-System (s. Kap. 3.3.1), deren Reihen sehr den PLAYMOBIL - Spielthemen ähneln. Dies zeigte sich beispielsweise in dem von FRITZ beobachteten „Krankenhausspiel“ (s. Kap. 3.4.1).

Im LEGO-Explore Programm werden oben dargestellte Möglichkeiten nur für den Kindergartenbereich, nicht jedoch für den Schulbereich verwirklicht. Dieser Gedanke findet sich allerdings im beobachteten Workshop „Lampenfieber“ wieder, in dem das Märchen Rotkäppchen als Theaterstück aufgeführt wird (s. Kap. 3.4.2).

In den in der Feldforschung beobachteten Lampenfieberworkshops wurde vereinzelt seitens der Erzieherinnen und Lehrerinnen Kreativität von den Kindern gefordert (vgl. Kap. 4.1). Dies widerspricht SINHARTs Prämisse, daß die Freiwilligkeit gewährleistet bleiben muß (vgl. Kap. 1.2.6.1).

Wendet man die drei Positionen, auf die SINHART hinsichtlich der pädagogischen Rekonstruktion von Spielumwelten verweist (vgl. Kap. 1.2.6.1), auf die in dieser Arbeit vorgestellten Spielzeuge an, zeigt sich, daß sich Position a) auf sozial Benachteiligte und in diesem Zusammenhang auch auf das Réseau Logo anwenden (s.o.). Auf den bisher noch nicht thematisierten Aspekt einer Förderung des Konstruktionsspiels sozial Benachteiligter durch entsprechendes Spielzeug wird im Folgenden noch Bezug genommen.

Zu Position b) zählen Sujet-bezogene "Konstruktionsspiele" wie sie Nowosjolowa (s. Kap. 1.2.4) und Paramonowa befürworten, das Scaffolding und Spiele, die den Spracherwerb fördern, was dazu führt, daß Kinder die Möglichkeit haben, soziale Fertigkeiten und Wissen ihrer lokalen Gemeinschaft und Kultur zu nutzen (s. Kap. 1.2.5). In diesen Zusammenhang fällt auch der im ersten Teil des öfteren dargestellte Aspekt, daß jemand die

verbal ausgedrückten Gedanken oder Überzeugungen anderer kommentiert oder bewertet, unter diesen Punkt.

Das Entwickeln neuer Problemlösestrategien unter Zuhilfenahme des verbalen Austausches mit anderen, erfüllen die programmierbaren Legosteine in besonderem Maße, was auch meine Feldforschung zeigte (s. Kap. 3.3.3.2).

Die Einsatzmöglichkeiten von K'NEX und PLAYMOBIL im Schulunterricht ließen sich ebenfalls unter Position b fassen. Hier könnte ein Einsatz dieser Spielzeuge gerade teilmoderne Kinder motivieren, die strikt zwischen schulischen und außerschulischen Lernangeboten trennen. Eine Förderung des Lernprozesses durch Spielhandlungen, wie sie Fischer durchführte, bestätigen auch WESPEL und SCHENKEL:

*"Die Schüler werden angeregt, sich mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen. Ein szenisches Darstellen und Zeigen, das in der gewohnten Unterrichtsform erst einmal sicher Widerstände und Abwehr hervorruft, verlangt eine persönliche Auseinandersetzung, ein affektives Verständnis. Das unbeteiligte, abwartende, meist unbetroffene In-der-Bank-Sitzen wird abgelöst durch ein, wenn auch u.U. widersprüchliches Betroffensein und kann ein affektives Beteiligtsein hervorrufen. Dieses Betroffensein scheint uns aber in vielen Fällen die Voraussetzung zu sein, um ein kognitiv- verbales Handeln als bedeutsam erfahren und auf die eigene Person beziehen zu können (affektiver Bezug als Voraussetzung eines effektiven Lernens)"<sup>166</sup>.*

Die Ausführungen von WESPEL und SCHENKEL decken sich ebenfalls mit den Erfahrungen, die FISCHER mit dem PLAYMOBIL - Fischerboot und Bauernhof machte.

Zwischen FISCHERs Einsatz von PLAYMOBIL im Unterricht und den K'NEX Education Sets finden sich Gemeinsamkeiten. Bei beiden haben die Schüler die Möglichkeit, Lehrinhalte selbst nachzubauen bzw. nachzuspielen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden.

Eine weitere Parallele zu FISCHERs Einsatz von PLAYMOBIL findet sich bei SINHARTs Betrachtung von Freiräumen: Es käme für den Schulbereich



darauf an, erziehliche Situationen für freie, selbstbestimmte Interaktionen zu schaffen. Es müßten "pädagogische Leerstellen" eingerichtet werden, die die Kinder mit ihrer ganzen phantasivollen Hingabe an die Spielprozesse ausfüllen können. Auf der anderen Seite erlebten sie die profane Wirklichkeitswelt des Lernens und Entwickelns. Es sei dem organisatorischen Geschick des Erziehers überlassen, den Kindern wenigstens formal die Chancen anzubieten, beide Interaktionssituationen mit ihrer je eigenen Orientierung in der Subjekt- Objekt - Relation aufeinander beziehen zu können:

*"Was hier gelernt und entwickelt wird und mühsame Anpassung an die Strukturen der Realität bedeutet, kann dort angewendet, verwandelt, satirisch verkehrt, kreativ kombiniert und symbolisch abstrahiert werden."<sup>167)</sup>*

Der Effekt des kreativen Kombinierens und symbolisch Abstrahierens zeigte sich bei Fischer in besonderem Maße, indem der Hund als Katze gebraucht wurde. Unter diesem Aspekt betrachtet, wäre ein Einsatz der Legogrunderkästen vielleicht angebrachter, da bei diesen der Festlegungsgrad nicht so hoch ist. Dies zeigt sich besonders in bereits in Kapitel 3.4.1 veranschaulichtem Krankenhausspiel.

Position c) ließe sich das LEGOSYSTEM zuordnen, welches für die unterschiedlichen Altersstufen entsprechende Produktlinien im Angebot hat. Daher würde sich LEGO auch zur Förderung sozial benachteiligter Kinder eignen, da LEGO -Grunderkästen (a-c [1] in Kap. 3.3.2) gerade ein Konstruktions- und Rollenspiel fördern können. Hier wird auch in besonderem Maße das kulturelle Lernen gefördert (vgl. Kap. 1.2.2).

Auch SINHART bestätigt, daß Spielmittel, die das Ziel verfolgen, Kinder in den einzelnen Entwicklungsstufen einerseits "lediglich" zum Spiel zu veranlassen und ihnen andererseits Gelegenheit geben sollen, sich lernend und entwickelnd zu entfalten, sowohl eine assimilatorische als auch eine assimilationsresistente Wirkung haben müssen.

Diese Forderung erfüllen bestimmte LEGO -Baukästen in besonderem Maße, vor allen Dingen Lego – System, insbesondere Free Style (3.3.2 [c 1]), wobei mit zunehmendem Alter der Kinder auch vielseitigeres Material angeboten wird, und entsprechend der Festlegungsgrad und die Realitätsnähe des Materials zunimmt.

Auch die anderen LEGO – System Reihen erfüllen diese Forderung, was auch das Interview mit den zwölf- und dreizehnjährigen Mädchen in meiner Feldforschung (s. Kap. 3.4.2) zeigte. Die Mädchen spielten auch Alltagssituationen mit LEGO – System.

Desweiteren ließen sich hier erneut die „K'NEX Educational Sets" nennen, bei denen zunächst zweidimensional konstruiert wird und der dreidimensionale Aspekt erst in den Unterricht eingebracht wird, wenn die Kinder mit den Materialien vertraut sind.

Eines der größten Probleme beim Einsatz von Spiel im Schulunterricht ist die Einteilung in 45minütige Unterrichtsstunden mit festgelegtem Stundenplan. Einerseits trägt dieses zum Erhalt der Schule als durchrationalisierte Instanz bei, was nicht wünschenswert ist, da es die Gefahr birgt, daß Kinder die Schule wie die Arbeitswelt erfahren, in der für die Lebensinteressen kein Platz ist, wie in Kapitel 2.1 dargestellt.

Weiterhin dürfte eine Ursache für das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei der Pisa-Studie in dieser Einteilung der Unterrichtsstunden liegen:

Im Vergleich mit Ländern, die gut bei der Pisa – Studie abgeschnitten haben, wie beispielsweise skandinavische Länder zeigt sich, daß diese Länder keinen festen Stundenplan für einzelne Fächer haben, sondern die Stunden freier gestaltet werden können, so daß mehr Möglichkeiten für Projektarbeit geschaffen werden.

Der Einsatz der programmierbaren LEGOSTEINE bzw. der Programmiersprache LOGO, die beide auf der Idee des Constructionism beruhen, erfordert ähnliche Zeitstrukturen.

Daher lag ein Grund für das Scheitern des Einsatzes von LOGO\* im britischen und US-amerikanischen Schulunterricht in der Einteilung in 45minütige Schulstunden (vgl. Kap. 1.2.6.2).

Das konservative Denken von Schulbehörden, Lehrenden und Eltern war eine weitere Ursache. Eigene Erfahrungen in Lehrerfortbildungen zeigten, daß diese Denkweisen in Deutschland ähnlich sind (vgl. Kap. 4.1).

Ein weiterer Grund war, daß die Lehrenden nicht gemeinsam mit den Kindern forschen konnten bzw. die Kinder nicht autonom mit dem Material umgehen ließen. Dies zeigte das Verhalten der Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen in der Feldforschung. Sie forderten vereinzelt Kreativität von den Kindern oder übernahmen die Rolle einer Regisseurin (vgl. Kap. 4.1).

PROUT<sup>168)</sup> stellt die These auf, daß bei den Herausforderungen für eine neue Kindheitssoziologie dem „Austausch über die Grenzen hinweg“ bevorzugt Aufmerksamkeit zu schenken sei.

PROUT verweist u.a. auf GIESECKE<sup>169)</sup>, der betont, daß Kinder ebenso wie Erwachsene, in einer pluralistischen Gesellschaft leben. Auch Kinder würden konfrontiert mit einer ganzen Reihe konkurrierender, sich ergänzender und unterscheidender Werte und Perspektiven, die von den Eltern, der Schule, den Medien, der Konsumgesellschaft und den Peers an sie herangetragen würden.

---

\* Das Problem der Einteilung in 45minütige Unterrichtsstunden betonen A. Agalions, R. Noss und G. Whity in dem Aufsatz: Logo in Mainstream Schools: the struggle over the soul of an educational innovation. (British Journal of Education, Vol. 22, No. 4, 2001); ausdrücklich.

Eltern, Lehrer und andere für die Erziehung von Kindern Verantwortliche seien heute immer weniger in der Lage, diese verschiedenen Faktoren in ihrer Gesamtheit zu kontrollieren und zu steuern. Daher wäre es wichtig zu begreifen, daß Kinder als Einzelne und Kollektiv versuchten, sich die Welt, in der sie leben, als kohärent und sinnvoll vorzustellen.

Die Orte von Kindern könnten demzufolge gesehen werden als vermittelt durch die Ströme (flows), die durch sie hindurch gingen.

So ständen z.B. Schulen in Beziehung zu anderen Schulen, zu Haushalten, Spielplätzen, lokalen Einrichtungen, Gewerkschaften, Ministerien, zu Gerichten usw.

Menschen überschritten deren Grenzen und trügen unterschiedliche und konfligierende Ideen, Erfahrungen, Ideale, Werte und Visionen und verschiedene materielle Ressourcen hinein.

Auch die Dinge überquerten die Grenzen und spielten keine geringe Rolle. Sie umfaßten Texte, wie z.B. Curriculum –Richtlinien, Lehrmaterialien aber auch Maschinen (wie Computer), die auf eine bestimmte Art und Weise arbeiteten, und nicht auf eine andere, oder die eine Möglichkeit zu lernen, nicht aber eine andere, erleichterten.

Die hybriden Akteure - Menschen und Dinge -, die in und zwischen verschiedenen Settings flößen, spielten alle eine Rolle bei der Konstruktion dessen, was als „Kindheit“ dabei herauskäme.

Diesen Strömungen müßten Erwachsene folgen, um sie besser verstehen zu können.

Diese oben dargestellten Schwierigkeiten, gemeinsam zu forschen, bzw. Kinder autonom mit dem Material umgehen zu lassen, zeigen deutlich, daß Lehrende größtenteils nicht in der Lage sind, Stömungen zu folgen.

Auch BAACKE stellt den Aspekt der Kindheit als Zeitalter der Kreativität heraus. Allerdings täten Familien und vor allen Dingen Schulen wenig dazu, divergentes Denken (in Anlehnung an GUILFORD) zu fördern. Anpassung an festliegende Rituale, Einordnung in soziale Gruppen (den Klassenverband, bei großen Klassen unumgänglich) und wachsende Orientierung am „Lernpensum“ ließen kreatives Verhalten als umwegig, wenig zweckmäßig, nicht auf dem Wege zu den vorgeschriebenen Lernzielen liegend erscheinen.

### 4.3 Abschlußbetrachtung

Bereits Schiller betonte, daß der spielende Mensch sowohl frei von der Seite der Begierde als auch von der Seite der ökonomischen Zwänge sei (s. auch Kap. 1.2.4).

Kapitel 1.3 und 2.1 zeigten allerdings in welcher Weise ökonomische Interessen den Spielwarenmarkt beherrschen und inwieweit versucht wird den Adressaten zu beeinflussen.

In Kapitel 1.3.3 wurde ebenfalls das Risiko von Modewellen, die punktuell höheren Absatz bringen, aber ganz plötzlichen Abbruch erleiden können, verdeutlicht.

Dies bestätigte sich in meiner Feldforschung bezüglich des geringen Interesses und dem damit verbundenen Rückgang an Harry Potter Artikeln im Jahr 2003 (s. Kap. 4.1).

Als bedeutendes Ergebnis der Feldforschung bleibt allerdings festzuhalten, daß Kinder auch heute noch in der Lage sind, in untersuchten speziellen Spielumwelten kreativ zu kombinieren.

Die Tatsache, daß diese Fähigkeit bei jüngeren Kindern wesentlich ausgeprägter war, zeigt, daß sich diese Kinder nicht so sehr an den Vorgaben des Materials orientieren.

Dies steht im Gegensatz zu den in Kapitel 3.2.4 aufgezeigten Untersuchungen über das Spiel mit medialen Spielzeugen. In diesen wurden Actionspielzeugfiguren zu Prestigeobjekten.

Weiterhin bestätigte sich, daß heutzutage der Besitz bestimmter Dinge zur "Norm" gehört.

Dies widerspricht vollkommen dem Schillerschen Gedanken, nach dem sich der Mensch im ästhetischen Zustand jeder besonderen Determination entschlägt, die ihm jene vollkommene Offenheit rauben würde, mit der ihm das ganze Vermögen seiner Menschheit wiedergegeben wurde.

In Kapitel 1.2.5 zeigte sich, daß Spielen wie andere kulturelle Fertigkeiten gelernt wird, also eine Spielkompetenz erworben werden muß.

GERHARD HÜTHER (vgl. Kap. 1.1, 1.2.2, 1.2.6.2 und 3.4.2) zeigte, welche Bedeutung dem Sozialisationsprozeß bei der Entwicklung des Gehirns zukommt.

Hüther führte aus, daß sich wichtige Bereiche des menschlichen Gehirns erst durch eigene Erfahrungen endgültig herausformen. Von besonderer Bedeutung sei hierbei der Erwerb psychosozialer Kompetenz, die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen Menschen nach tragfähigen Lösungen für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen zu suchen. Dies ist Bestandteil der Entwicklung einer eigenen Identität, wobei dem Spiel als Bildungsprozeß besondere Bedeutung zukommt, was in Kapitel 1.2.2 genauer ausgeführt wurde.

Weiterhin spielt das konkrete Sprachverhalten (Performanz) bei der Identitätsentwicklung eine wichtige Rolle. Das Verstehen spezieller kommunikativer Absichten eines Gesprächspartners und das Erlernen des Gebrauchs von Metaphern sind bedeutend beim Erwerb von Kompetenz.

Im Folgenden soll die Ungleichheit der Möglichkeit Spielkompetenz zu erwerben genauer erörtert werden:

KONEFFKE<sup>170)</sup> charakterisiert bei der Analyse der Vermittlung von Gesellschaftsgeschichte und Bildungsgeschichte folgendes:

*„Die Reflexion des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, die Aufnahme der objektiven, vom kapitalistischen System selbst*

*hervorgebrachten Zwänge, die es zugleich in Frage stellen, ist die Arbeit der radikalen Bildungstheorie*<sup>171)</sup>.

SÜNKER<sup>172)</sup> betont, daß diese Reflexionsaufgabe radikaler Bildungstheorie KONEFFKE zu einer These führe, mit der sich kennzeichnen ließe wie Vergesellschaftungsmodus und Bildungsproduktion in einander greifen:

*„Die konstatierbare Verkehrung von Bildung und Erziehung ist in der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaftsformation von der Notwendigkeit bedingt, auch die abhängigen Massen als empirische bürgerliche Subjekte zu brauchen.*“<sup>173)</sup>

Folglich setzt sich KONEFFKE mit dem Begriff der Mündigkeit auseinander:

*„Aber wenn die gesellschaftliche Reproduktion unter Bedingungen der Kapitalverwertung die objektive Bedingung des mündigen Subjekts\* ist, das Unbedingte der Mündigkeit unterm Bewegungsgesetz bürgerlicher Gesellschaft steht, dann ist das rechtsstaatlich – politisch notwendige Subjekt zugleich unmündig: Mündigkeit eine Funktion des Verwertungsimperativs. Verwertung braucht individuelle Mündigkeit und Rechtsstaatlichkeit als reale Freiheit. Doch ist diese Freiheit real nur als diese funktionale Zumutung: als abhängiges, fundamentales Erfordernis der Verwertung. In ihrer individuellen und allgemeinen Reproduktion sind die Menschen nicht frei. Aber diese Unfreiheit hat die Form der Mündigkeit. Das heißt: Die reale Freiheit der Individuen ist die Bedingung ihrer Unfreiheit, die sie stetig für sich realisieren und damit das Bewegungsgesetz des gesellschaftlichen Ganzen aus Eigenem in Geltung halten. Mündigkeit muß als vorausgesetzt und als vermittelt zugleich gedacht werden.*“<sup>174)</sup>

---

\* Bühler – Niederberger und Sünger verweisen allerdings darauf, daß der Mensch nur ein aktuelles Subjekt seiner Geschichte als Exemplar seiner Gattung sei. Als Individuum sei der Mensch nur potentielles Subjekt, aktuell erst als Resultat der Bildung.



BÜHLER – NIEDERBERGER und SÜNKER<sup>175)</sup> betonen, daß das Leben der Erwachsenen wesentlich durch das Kapitalverhältnis strukturiert wird, während dies im Falle des Kinderlebens die generationale Ordnung mit ihrer strukturierenden Kraft übernimmt.

Hierzu weisen die Autoren auf die Tatsache hin, daß sich unter dem Kapitalverhältnis Individuen als Selbständige begegnen – also als Warenbesitzer. Dies bedeute nicht, daß sie de facto autonom oder mündig in ihrer Handlung wären.

Diese Unfreiheit zeigt sich auch darin, daß sozial benachteiligte Kinder weniger Gelegenheiten bekommen, sich aktiv an der Gestaltung der Welt zu beteiligen und weniger Freiräume haben, um ihre eigene Kreativität spielerisch zu entdecken. Was zur Folge hat, daß sie eher für sich allein neben anderen Kindern spielen. Außerdem erprobten sie viele Spieltätigkeiten und Spielmittel erst, ohne zur Ebene des Phantasiespiels oder Konstruktionsspiels über zu gehen.

Weiterhin zeigten sie weniger Konstruktionsspiel, was Rubin et al. auf einen Mangel an adäquatem Spielmaterial zurückführten, der dazu führt, daß das Angebot an Spielmaterial, das benachteiligte Kinder in Vorschuleinrichtungen vorfinden, für diese Kinder neuartig ist und auf der Ebene des Funktionsspiels erkundet werden muß, bevor es später zum Funktionsspiel benutzt wird; dies gilt vereinzelt auch für Migrantenkinder, was die Feldforschung zeigte (s. Kap. 4.1). Entsprechend kann ein Unterangebot an technischem Spielzeug und Baumaterialien durchaus dafür mitverantwortlich sein, daß Mädchen anscheinend in geringerem Maße technische Interessen entwickeln und somit die fehlende "technische Begabung" einen markanten Punkt im Stereotyp des weiblichen Geschlechts bildet (s. Kap. 2.1).

Bildungspolitisch besteht nun die Notwendigkeit Grundlagen für die Möglichkeit Spielkompetenz zu erwerben bereits im Vorschulalter zu schaffen\*, anstatt an einer Verschulung von Kindheit festzuhalten, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt.

---

\* Der Aspekt der Bildung ab der Geburt wurde in Kapitel 1 erörtert. Hier sind vor allem die Kapitel 1.1 und 1.2 zu nennen.

Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen Spielen und Konstruieren kommt den Ideen des Constructionism, denenzufolge produktorientiert und nicht wie im herkömmlichen Schulunterricht prozeßorientiert gelernt wird (s. Kap. 1.2.6.2), besondere Bedeutung zu. Es werden Kindern und Jugendlichen\* Möglichkeiten gegeben, selbsttätig Probleme zu lösen.

Eigene Beobachtungen (s. Kap. 3.4.2) zeigten, daß die programmierbaren LEGO - Steine, (die auf den Ideen des Constructionism beruhen), dazu beitragen, Problemlösestrategien zu fördern. Es zeigte sich, daß die Kinder im gemeinsamen Programmieren zu ausgefallenen Modifikationsmöglichkeiten zur Lösung einer Aufgabe gelangten. Somit zeichneten sich eindeutig fortschreitende Bildungsprozesse ab.

Dies deckt sich mit Erkenntnissen von Tomasello über das Schachspiel, denenzufolge Kinder im Verlauf einiger Jahre Spielerfahrung recht beeindruckende kognitive Fertigkeiten entwickeln können. Kapitel 1.2.6.2 zeigt weiterhin Möglichkeiten gemeinsam zu forschen, so daß Erzieher (im Unterricht vorwiegend Lehrer) noch etwas von den zu Erziehenden lernen können.

---

\* Die Feldforschung zeigte, daß die programmierbaren LEGO - Steine in der Lage sind, auch bei älteren Kindern bis hin zu Jugendlichen Problemlösestrategien zu fördern, was einen bedeutenden Vorteil gegenüber Spielzeugen, die sich stark an medialen Inhalten orientieren, darstellt.

Wie oben veranschaulicht war die Möglichkeit, trotz medialer Vorgaben kreativ zu kombinieren, bei jüngeren Kindern wesentlich ausgeprägter.

SÜNKER<sup>176)</sup> verweist im Rückbezug auf Lefebvere auf die Wiederentdeckung der Mäeutik.

Hierbei spielt das Alltagsleben mit den Bedürfnissen und Wünschen des Individuums eine wichtige Rolle.

Im Umgang mit Spielmitteln im gemeinsamen Forschen können Kinder im Alltag aber auch in Institutionen zu Erkenntnissen gelangen, scheinbar ohne das Zutun von Erziehenden.

Kindern diese Möglichkeit zu bieten ist seit jeher bis in die heutige Zeit (wie auch diese Arbeit zeigte) seitens der Erziehenden bzw. seitlich staatlicher Instanzen problematisch.

*„Im Rahmen einer Geschichte, in der – unterstützt durch staatliches Handeln – das Bild der Mäeutik aufgehört hat, ein großes poetisches Bildnis zu sein, „zur Metapher für Erziehung, Pädagogik, für das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler“ geworden ist, gilt es, an die ursprünglichen Intentionen anzuknüpfen, die Frage nach den Bedingungen zu ihrer Verwirklichung auf die Tagesordnung zu bringen.“<sup>177)</sup>*

Für eine dialektische Lehre komme es auf Handeln als schöpferisches Sprechen an, auf die Kunst des Fragens oder auch auf die Kunst zu fragen.

Auch BAACKE befürwortet einen Tausch von Kompetenzen. *„Im Tausch der Kompetenzen lernen wir voneinander“.*<sup>178)</sup>

Dies sei aber nur möglich, wenn Erwachsene die Jugendlichen als Handlungspartner begreifen.

BAACKE bestätigt an anderer Stelle, daß im kindlichen Spiel eine Einübung wichtiger Formen sozialen Verhaltens geschieht, und dies um so mehr, je mehr sich das Spielen in einem selbständigen Freiheitsraum unter Gleichaltrigen vollziehen kann.

Hierbei kommt dem Gruppenspiel besondere Bedeutung zu (s. Kap. 1.2.5). BAACKE berichtet über DENNISON'S Beobachtungen von Kindern beim Baseballspiel in einem New Yorker Park:

*„Zwischen dem Punktemachen werfen sich die Kinder ins Gras, machen Handstände, ringen miteinander, werfen Steine und rufen den vorbeifliegenden Vögeln nach. Fast immer ist ein Hund auf dem Spielfeld. Er ist in das Spiel mit eingeschlossen. Alle Erlebnisse werden während des Spiels gesammelt, alle werden wahrgenommen, und es wird von ihnen Gebrauch gemacht. Das Spiel geht bis zum Einbruch der Dunkelheit, Gewinner und Verlierer sind kaum zu unterscheiden.“<sup>179)</sup>*

Hunde werden wahrgenommen, Hunde spielen mit. Es werden für den strengen Funktionszusammenhang des Spiels unnütze Handlungen unternommen: Handstände, miteinander ringen, Steine werfen. Was die Kinder riechen, fühlen, schmecken, berühren, kann der Beobachter nicht einfangen. Das Ende des Spiels setzt nicht das Ergebnis, sondern die hereinbrechende Dunkelheit – so berührt das Spiel das Rhythmische zwischen Anfang der Sonne und Dämmerung verlaufender Zeit.

BAACKE folgert aus den Beobachtungen, daß soziale Beziehungen und kognitive Strukturierungen im Spiel zu einer Ganzheit zusammenlaufen, *„die Kindern in der Intensität des Augenblicks und ihrer Leiblichkeit besondere, nicht klassifizierbare Erfahrungen vermittelt. Daß solche Möglichkeiten des Spiels seltener zu werden scheinen, ist erschreckend.“<sup>180)</sup>*

Es zeigt sich erneut die bereits einleitend dargestellte Tendenz, daß sich die Spielwelt der Kinder in den häuslichen Bereich verlagert, womit auch Möglichkeiten für Gruppenspiele zurückgehen.

Weiterhin kann es zu einer Verinselung von Lebens- und Spielräumen kommen, wie in Kapitel 2.1 dargestellt.

---

**Literatur**

- 1) M. Tomasello. Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt 2002. S. 240
- 2) P. Bordieu: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M. 1973
- 3) M. Du Bois Reymond. Kinderleben: Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994
- 4) B. Fuhs: Kindliche Selbstständigkeitsspielräume und kinderkulturelle Aktivitäten.
- 5) P. Büchner: Einführung in die Soziologie des Erziehungs- und Bildungswesens. Darmstadt 1985, S. 97
- 6) T. Moi: What is a woman? Oxford. Oxford University Press 1999
- 7) S. Steinberg; J. Kincheloe (ed.): Kinderculture. Boulder, Colorado 1997
- 8) C. Hughes: New Times? New learners? New voices? Towards a contemporary social theory of learning. In: British Journal of Education, Vol. 25, No. 3, 2004
- 9) Wincenty Okori: Neue Aspekte der Globalbetrachtung des Spiels in: Hein Retter (Hrsg) Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Bad Heilbronn 1991
- 10) L.S. Wygotski: Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. in: H. Röhrs (Hrsg): Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981
- 11) G. Hüther: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In: Z. f. Päd. – 50. Jahrgang 2004 – Heft 4
- 12) Nr. 11 S. 489
- 13) Nr. 9. S. 25
- 14) Alois Herlth: Die Chancen zu Spielen Bielefeld 1986 S. 72

- 
- 15) B. Sutton-Smith: Spiel als Mittler des Neuen in: A. Flitner Hrsg. Das Kinderspiel 3. Aufl. München 1976
  - 16) R.W. White: Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review 66, 1959 S. 297-333
  - 17) M.J. Ellis: Why People Play. N.J. Englewood Cliffs Prentice Hall 1973
  - 18) L. Berg: Developmental play stages in child identity construction: an interactionist theoretical contribution. In: International Journal of Early Childhood No. 1 1999
  - 19) Nr. 18, S. 493
  - 20) Nr. 1; S. 199 f
  - 21) Nr. 1, S: 201
  - 22) R. Sanders, K. Freeman: Children's Neo-rhetorical Participation in Peer Interactions. In: I. Hutchby, J. Moran – Ellis (ed.): Children and Social Competence – Arenas of Action London and New York 2006
  - 23) B. J. O'Keefe: Message design logic and the management of multiple goals, in K. Tracy (ed.) Understanding Face-to-Face interaction: Issues Linking Goals and Discourse, NJ: Erlbaum 1991
  - 24) J. Piaget: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1975 S. 144; S. 163
  - 25) Nr. 24 S. 167 f
  - 26) Nr. 24 S. 178
  - 27) vgl.: W. Einsiedler u. E. Bosch: Bedingungen und Auswirkungen des Phantasiespiels im Kindesalter. Nürnberg 1986: Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. W. Einsiedler, E. Bosch und G. Treinies: Phantasiespiel 3-6-jähriger Kinder in Abhängigkeit von der Spielzeugstruktur. Nürnberg 1984: Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. G.G. Fein, E.R. Moorin und J. Enslein: Pretense and peer behavior: An intersectoral analysis. Human Development 1982 25, S. 392-406.

- 
- 28) Nr. 24 S. 148
  - 29) Nr. 24 S. 210
  - 30) Nr. 24 S. 198
  - 31) V. C. McLoyd: Social class differences in sociodramatic play: A critical review. *Development Review* 1982 2, S. 1-30
  - 32) K. Groos: *Die Spiele der Menschen*, Jena 1899 S. 371
  - 33) Ch. Bühler: *Kindheit und Jugend*. Leipzig 1928
  - 34) L. McCune-Nicolich: Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Developmental* 1981 52, S. 785-797.
  - 35) H. Rauh: Frühe Kindheit, in: R. Oerter und L. Montada Hrsg.: *Entwicklungspsychologie*. München -Wien - Baltimore 1982 S. 124-194
  - 36) J. Belsky u. R.K. Most: From exploration to play: A cross cultural study of infant free play behavior. *Development Psychology* 1981 17, S. 630-639
  - 37) M. Lowe: Trends in the development of representational play in infants from one to three years - an observational study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 1975 16 S. 33-47
  - 38) M.W. Watson & K.W. Fischer: A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development* 1977 48, S. 828-836 D.P. Wolf, J. Rygh & J. Altshuler: Agency and experience: action and states in play narratives. in: I. Bretherton (Eds): *Symbolic play. The development of social understanding*. Orlando 1984, Fl. Academic Press, S. 195-217 L.Fenson & D.D. Ramsay: Decentration and integration of child's play in the second year. *Child Development* 1980 51 S. 171-178.



- 
- 39) K.H. Rubin & N. Howe: Play and perspectives of others in: G.G. Fein & M. Rivkin (Eds): Theory and reseach. Washington, D.C. 1985: N.A.E.Y.C. Publications.
  - 40) L. McCune-Nicolich, & C. Bruskin: Combinational competency in symbolic play and language. in D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds): The play of children. Basel: Karger S. 30-45
  - 41) s. auch Nr. 27
  - 42) C. Garvey: Some properties of social play. Merrill-Palma Quarterly 1974 20, S. 163-180
  - 43) s. auch Nr. 27
  - 44) Nr. 1. S. 105
  - 45) Nr.1. S. 197
  - 46) Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 1793/94, in:Smtl.Werke, Säcularausgabe (Cotta),Stuttgart und Berlin o.J.,Band 12 S.3 - 120,besonders im 3., 4. und 15. Brief, Seiten 9, 10, 13 und 54f.
  - 47) Larissa A. Paramonowa: Zum Verhältnis von Spielen und Konstruieren im Vorschulalter. in: s. Nr. 9.
  - 48) A.R. Luria: Die Entwicklung der konstruktiven Tätigkeit des Vorschulkindes. Moskau 1948 S. 34-56
  - 49) S.L. Nowosjolowa: Das Spiel des Vorschulkindes, Moskau 1989
  - 50) Nr.1 S. 98
  - 51) D. Wood, J. Brunner & G. Ross: The role of tutoring in problem solving Journal of Child Psychology and Psychiatry 17 1976, S: 89 – 100
  - 52) Nr. 1, S.129
  - 53) D. Baacke: Die 6-12jährigen. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1984. S. 249
  - 54) D. Sinhart: Spielen, lernen und entwickeln. Böhlauverlag Köln Wien 1982

- 
- 55) H. Kupffer: Pädagogische Praxis und die Theorie Zum Problem der Freiheit erzieherischen Handelns. Weinheim Basel 1977. S.38
- 56) Nr. 1. S. 221
- 57) A. Prout: The Future of Childhood, S. 52
- 58) Nr. 52. S. 147
- 59) Nr. 53. S. 165 fff
- 60) Constructionism. Informationsblatt der Firma LEGO. Hohenweststedt 1998
- 61) Nr. 11. S. 493
- 62) Nr. 52. S. 143
- 63) A. Agalions, R. Noss und G. Whity: Logo in Mainstream Schools: the struggle over the soul of an educational inovation. In: British Journal of Education, Vol. 22, No. 4, 2001
- 64) M. Osborn, P. Broadfoot, E. McNess, C. Planel, B. Raven & P. Tiggs with O. Cousin T. Winther – Jensen: A world of difference? Comparing learners across Europe. Maidenhead, Open University Press 2003
- 65) Nr. 1. S. 224
- 66) Nr. 8 S. 403
- 67) M. Kelett: Empowering ten – years – old as active researchers, paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heroit Watt University, Edinburgh 11 – 13 September 2003
- 68) B. Richard, R. Zaramba: Kindermedien S. 210. In G. Scholz/A. Ruhe (Hrgs.). Respektiven auf Kindheit und Kinder Opladen 2001
- 69) G.E. Schäfer: Spielphantasie und Spielumwelt. Weinheim 1989 S. 72 ff
- 70) W.P. Mayer: Aufwachsen in simulierten Welten Peter Lang Verlag Frankfurt a. M. 1992 S. 75

- 
- 71) Nr. 70 S. 76
- 72) B. Sutton-Smith. Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978 S. 59
- 73) E. Calliess: Spielen in der Schule - Motivationale Aspekte in: B. Daublebsky, Spielen in der Schule Stuttgart 1973
- 74) Hein Retter: Spiel und Spielstruktur in systemtheoretischer Betrachtung. in: K.P. Meyer-Bendrat: Die Warenförmigkeit kindlicher Spielarbeit. Peter Lang Verlag. Frankfurt a.M. 1987
- 75) Vgl.: a) N. Luhmann: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt 1984 b) G.Kiss: Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie. Stuttgart 1986 c) H. Wilke: Systemtheorie. Stuttgart 2. Aufl. 1987 d) R. Huschke-Rhein: Systemtheorien für die Pädagogik. Köln 1989
- 76) S. Nr. 75 c) S. 34
- 77) S. Nr. 75 c) S. 70.
- 78) H. Retter: Skizzen aus einer Didaktik des Spiels in: W.P. Mayer: Aufwachsen in simulierten Welten. Frankfurt a.M. 1992
- 79) H. Heckhausen: Entwurf einer Psychologie des Spielens. in: A. Flitner Hrsg.: Das Kinderspiel München 1973.
- 80) J. Fritz: Gaukelspiele in: Praxis Spiel und Gruppe, 2. Jg 1989 S. 42-53.
- 81) H. Retter: Spielzeug. Weinheim 1979 S. 224
- 82) B. Sutton-Smith. Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978 S. 53
- 83) s. Nr. 79
- 84) Hier lassen sich z. B. nennen:-W. Heckmann: Grundfragen einer materialistischen Theorie des Kinderspiels. in: A. Baumgartner /D.Geulen: Vorschulische Erziehung. Band 2. Weinheim 1975, S.244 - 280. - H. Hengst / M. Köhler / B. Riedmüller / M.M. Wambach: Kindheit als Fiktion. Frankfurt 1981

- 
- 85) H. Retter: Zwischen Befürchtungs- und Bewunderungspädagogik. Spiel und Spielwelten heute: Herausforderung für die Erziehung und Jugendschutz in: Spielmittel, 9. Jg 1989 H. 5 S. 4-15.
- 86) H. Wilke: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften, Weinheim 1989. S. 41
- 87) Nr. 86, S. 47 f
- 88) G.E. Schäfer: Spielphantasie und Spielumwelt. Weinheim 1989 S. 72 ff
- 89) H. Hengst: Kindheit als Fiktion. Frankfurt a. M. 1981
- 90) Nr. 89, S.: 31
- 91) M. Meister, U. Sanders: Kindheit der Mediengesellschaft. In Sozialwissenschaftliche Literaturreischaun Nr. 36
- 92) A. Lange: Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. In Sozialwissenschaftliche Literaturreischaun Nr. 18
- 93) D. Bühler Niederberger, H. Sünker: Von der Sozialisationsforschung zur Kindheitssoziologie – Fortschritte und Hypothesen. In: A. Bernhard / A. Kremer / F. Rieß (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft zwischen Bildungsreform und Restauration. Hohengeren 2002
- 94) A. Prout: Herausforderungen für die neue Kindheitssoziologie. In Sozialwissenschaftliche Literaturreischaun Nr. 48
- 95) N. Lee: The Challenge of childhood: the distribution of childhood's ambiguity in adult institution, in childhood, 6 (4) 1999: S. 455 -474
- 96) A. James / A. Prout: Preface to Second Edition. Constructing and Reconstructing Childhood. London 1997

- 
- 97) Nr. 94, S. 65
- 98) Nr. 57, S. 115
- 99) G. Deleuze / F. Guattari: A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia II. London 1988
- 100) J. Maybin / M. Woodhead: (eds): Childhood in Context, Chichester: Wiley and the Open. University Press 2003
- 101) M. J. Kehely / J. Swann (eds): Childrens Cultural Worlds, Chichester: Wiley and the Open. University Press 2003
- 102) Nr. 7, S. 402
- 103) U. Sanders, R. Vollbrecht: Kinderkultur in individualisierten Gesellschaften. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.): Wandlung der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute, Opladen 1993, S. 94 – 114
- 104) Nr. 89, S.: 46
- 105) Nr. 68, S.: 208
- 106) Nr.57, S.116 f
- 107) L. Plowman / A. Prout / D. Sime: „The Technologisation of Childhood? Report of a Pilot Study“, Mimeo, Faculty of Human Sciences University of Stirling 2003
- 108) Sabine Schmidt: Trümmer, Fernsehen und Kinderläden – In: Kindheitsstationen in der Bundesrepublik in: Hänsel & Barbie Bildsprache für Kinder [in Westdeutschland] von der Nachkriegszeit bis heute ; [Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Stadtmuseum Ratingen] [hrsg. von Gisela Erbslöh und Inge Sauer]
- 109) H. J. Zeiher, H. Zeiher: Orte und Zeiten der Kinder. Weinheim und München 1994
- 110) Nr.4, S. 57
- 111) Nr.4, S. 57

- 
- 112) Nr. 108, S. 41
- 113) D. Baacke: Bewegung beweglich machen Oder: Plädoyer für mehr Ironie In: D. Baacke, A. Frank, J. Frese, F. Nonne (Hrsg.) Am Ende – Postmodern? Next Wave in der Pädagogik Weinheim und München 1985
- 114) Peter Schuster: „... denn sie wissen was sie tun“ Kindliche Ästhetik kindliches Rollen-, Medien- und Spielverhalten und die Unsicherheit der Erwachsenen in Nr. 108. S. 44
- 115) B. Davis: Frogs and snails and faminist tales: preschool children and gender 1989
- 116) B. Francis: Power plays: primary school childrens constructions of gender, power and adult work Stoke and Trend, Trentham Books 1998
- 117) Nr. 108. S. 44
- 118) Kinderwelten 2004. Herausgegeben von Super RTL und IP Deutschland. Frankfurt 2004
- 119) Nr. 3. S.73
- 120) Nr.53 S. 146
- 121) A. Herr.: Vom Spiel und vom Spielzeug 7jähriger Grundschulkind. In: Hamburger Lehrerzeitung, 13, 1960, Nr. 17, S. 11- 14.
- 122) R. Nötzel: Spiel und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Pfaffenweiler 1987. S. 200
- 123) Jugendwerk der Deutschen Shel 1997, S. 354 ff
- 124) Nr. 93, S. 205
- 125) R. Dahrendorf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten Tübingen 1965
- 126) P. Bordieu / J. C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit Stuttgart 1971

- 
- 127) H. Köhler: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von bildungschancen. Max Plank Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 53. Berlin 1992
- 128) H. P. Blossfeld Y Shavitt: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in 13 industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik (39) 1993
- 129) M. Grundmann/ J. Huinink/L. Krappmann: Familie und Bildung. In P. Büchner et al. (Hg.) Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen, München 1994
- 130) W. Müller/ D. Haun: Bildungsgleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994)
- 131) U. Henz/ I. Maas: Chancengleichheit und Bildungsexpansion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1995 S. 605 – 634
- 132) P. Büchner/ H. H. Krüger: Soziale Ungleichheit beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Aus Politik und Zeitgeschichte (1996) H. 11
- 133) H. Hetzer: Kindheit und Armut. In: H. Hetzer: Zur Psychologie des Kindes. Darmstadt 1967.
- 134) S. Smilansky: The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children. New York 1968
- 135) J.T. Freyberg: Increasing the Imaginative Play of Urban Disadvantaged Kindergarten Children through Systematic Training. In: J.L. Singer et al.: The child's world of make-believe, New York/London 1973. S.129-154
- 136) H. Retter: Spielzeug, Sozialschicht, Erziehung. Elternbefragung über Spielmittel. Oberursel: 1973
- 137) s. Nr. 14 S.: 122; 125; 194
- 138) vgl.: M. Vester, P. v. Oertzen, H. Geiling, T. Hermann, D. Müller: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln 1993
- 139) s. Nr.14 S.125
- 140) G. Erbslöh: Mobilmachung im Kinderzimmer in Nr. 99. S. 15- 23
- 141) J. Fritz: Spielzeugwelten Weinheim und München 1989. ff

- 
- 142) Nr. 141 S. 22
- 143) W. J. Fuchs: Merchandising Produkte und Strategien. In Nr. 101 S. 55 –64
- 144) Nr.7, S. 115 -128
- 145) H. Retter: Actionspielzeug: Problematisches Spielzeug oder unproblematisches Vergnügen. in: Nr. 9
- 146) W. Kroeber-Riehl: Steuerung des Konsumverhaltens. Würzburg 1982
- 147) Nr. 145 S. 165
- 148) Nr. 138 S. 87 ff
- 149) Ch. Büttner: Mit aggressiven Kindern leben. Weinheim 1988
- 150) J. U. Rogge: Vom Umgang mit Aggression: He – Man, Skeletor und die Barbie – Puppe. Geschlechtsspezifische Aspekte im medienbezogenen Handeln. In: merz (medien + erziehung), Heft 4 1991
- 151) J. Hunke (im Interview mit H. Brandstätter): „Ich bin fast ein Idealist“. In: Frankfurter Rundschau 28.08.2004
- 152) G. Salje: Film, Fernsehen Psychoanalyse Frankfurt a. M. 1980
- 153) H. Hengst; K.W. Bauer: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Reinbeck
- 154) Nr. 140 S. 40
- 155) Nr. 140 S. 43
- 156) Nr. 140 S. 50 f
- 157) Nr. 140 S. 72
- 158) Nr. 1 S. 223
- 159) Nr. 11 S.491
- 160) Nr. 1 S. 240
- 161) Nr. 153 S. 167



- 
- 162) Fthenakis: Auch Spieleforscher lieben Barbie. Pressemappe Mattel. Dreieich 1994
- 163) K.H. Rubin, T.L. Maioni, M. Hornung: Free Play Behaviors in Middle- and Lower-Class Preschoolers: Parten and Piaget Revisited, in Child Development, 1976, Jg.47, S.414-419
- 164) B. Fischer: Neue Formen der Zusammenarbeit. Playmobil im Unterricht. In: Spielmittel, Heft 4/1984, S.27 ff
- 165) G. Schmitt: Playmobil- ein Spielzeug auch für geistig Behinderte. In: Spielmittel, Heft 5/1985 S.30 ff
- 166) M. Wespel, C.P. Schenkel: Spielhandlungen im Fachunterricht – Erinnerungen an ein rationales Unterrichtsprinzip. In: Pädagogische Welt, 34Jg./H. 9/1980, S. 558
- 167) Nr. 53, S. 205
- 168) Nr. 93, S. 66 f
- 169) H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985
- 170) G. Koneffke: Überleben und Bildung, in Argument – Sonderband AS 58 Berlin 1981
- 171) Nr. 170, S. 188
- 172) H. Sünker: Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Frankfurt a. M. 2003. S. 32
- 173) Nr. 170, S. 946
- 174) G. Koneffke: Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik, in H. Sünker, H. – H. Krüger (Hrsg.) 1999 S. 304
- 175) Nr. 93, S. 213
- 176) H. Sünker: Bildung, Alltag und Subjektivität. Weinheim 1989
- 177) Nr. 176, S. 147 f
- 178) Nr. 53, S. 168
- 179) Nr. 53, S. 251
- 180) Nr. 53, S. 252