

Spielintervention:
Textile Module in
„Stop Uniform! Snap, tackle and POP“

Darstellendes Spiel fantasieoffener Gestalten

Diplomarbeit bei
Univ.-Prof. Dr. phil. Mag. art. Ruth Mateus-Berr
Wintersemester 2019/2020
Zur Erlangung des akademischen Grades Mag.art.

Sandra Bamminger
Matrikelnummer 01000232
Lehramt Textiles Gestalten/DAE



Bedanken möchte ich mich herzlich...

... bei den beiden Kindergruppen, die sich bereitwillig und großzügig für die Beobachtungsstudie in dieser Arbeit zur Verfügung gestellt haben;

... bei Ruth Mateus-Berr, für ihr einmaliges Engagement, empathische Betreuung, fachspezifische Unterstützung und generell gelungene Zusammenarbeit;

... bei Ute Neuber, die mir durch praktische und ideelle Hilfestellungen und in der Realisation der zugrunde liegenden künstlerische Arbeit zur Seite stand;

... bei einigen der „unbesungenen HeldInnen“ der Universität für Angewandte Kunst Wien, allen voran Frank Müller, Doris Müllner, Orna Baumgartner und Sandra Reiss für deren ausdauernde Zuverlässigkeit und organisatorisches Gespür;

... bei meiner Familie: besonders Stefan, Ella Lina und Emilia Marie haben erst durch ihren geduldigen und verständnisvollen Beistand diese Arbeit in ihrer Gesamtheit ermöglicht;

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe, dass diese Diplomarbeit weder im In- noch Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Beurteilung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde, dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 5. März 2020

Sandra Bammingner

INHALTSANGABE

Spielinszenierungen im Dienst der fantastischen Kreativität?

1. ABSTRAKT	S 8
ABSTRACT (in English)	S 9
1.1. KREATIVITÄT	S 10
1.2. FANTASIE UND REALITÄT	S 14
1.3. THEMA ERFAHRUNG IN DER NEUROWISSENSCHAFT	S 15
2. SPIELTHEORIE	S 16
2.1. SPIEL = LERNEN	S 17
2.2. SPIEL-ALS-OB	S 18
2.3. SCHEMATAS / THEORY OF MIND	S 22
2.4. SPIELINSZENIERUNGEN FÜRS SPIEL-ALS-OB	S 24
2.5. SPIELREGELN IM SPIEL-ALS-OB	S 26
3. METHODEN ÜBERSICHT	S 28
3.1. ERFAHRUNG ALS LERNWERKZEUG	S 28
3.2. BEOBACHTUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE METHODE?	S 30
3.3. AKTIONSFORSCHUNG	S 31
3.4. VIDEODOKUMENTATION	S 34
3.5. ZEICHNUNG ALS DOKUMENTATION	S 35
3.5.1 ZEICHNERISCHE METHODE DER AUFZEICHNUNG?	S 35
4. METHODEN DER SPIELINSZENIERUNG	S 37
4.1. ÜBERSICHT	S 37
4.2. SPIELANSTOSS	S 38
4.3. REALISTISCHES ODER NICHT REALISTISCHES SPIELZEUG?	S 39
4.4. WIE UND WAS GENAU EVALUIEREN?	S 41
4.5. SPIELINSZENIERUNGEN MIT TEXTILEN ELEMENTEN	S 43
4.6. ZIELGRUPPE PROJEKT TEXTILE SPIELINTERVENTION	S 45
4.7. PROJEKT ARRANGIERT FÜR MÄDCHEN ODER FÜR JUNGEN?	S 46
4.8. SPIELLEITUNG	S 49

5. GENDERTHEORETISCHER INPUT	S 49
5.1. GLEICHSTELLUNG	S 49
5.2. DISKURS	S 51
5.3. KONSTRUKTION DER SELBST – DICHOTOMIEN	S 52
5.4. POSTSTRUKTURALISTISCHE ZUSAMMENHÄNGE	S 54
5.4.1. METHODEN DES POSTSTRUKTURALISMUS	S 56
5.5. FEMINISTISCHE THEORIEN ABSEITS DER LINGUISTISCHEN WENDE	S 61
5.6. NEUE MATERIALITÄT	S 62
5.7. KÖRPERERWEITERUNGEN	S 63
5.8. HETERONORMATIVITÄT	S 65
5.9. GENDER POLICE	S 67
6. PROJEKTDESCHEIBUNG	S 68
6.1. PROJEKTIDEEN/VARIATIONEN	S 68
6.1.1. EXPLORATORISCH LERNEN = „TINKERING“	S 69
6.1.2. SPIELBAUSETS	S 70
6.1.3. PARALLELE SPIELZEUGE UND TEXTILE POP ART?	S 71
6.1.4. GRAMMATIK DER PHANTASIEN UND MÄRCHEN	S 73
6.1.5. CONNEX ROLLENSPIEL	S 75
6.2. WARUM DIESE ALTERSGRUPPE	S 76
6.3. GESTALTUNG DER TEXTILEN ELEMENTE	S 77
6.3.1. SELBSTÄNDIGKEIT DER KINDER FÖRDERN	S 78
6.3.2. NEUTRALITÄT ANSTATT GESCHLECHTERSUGGESTION	S 79
6.4. INSPIRATIONSQUELLEN – ANDERSARTIGE IDEEN UND DEVISEN	S 80
6.4.1. VOLUMEN POSITIONEN	S 84
6.4.2. SYMMETRIE ALS VORRAUSSETZUNG?	S 84
6.4.2.1. EXKURS ZUR SYMMETRIE	S 85
6.4.3. ELEMENTE AUS DER THEORIE HERAUS	S 86
6.5. GEGEN DIE VORSELEKTION DER METHODEN?	S 88
6.5.1. DOKUMENTATION IM SINNE DER FEMINISMUSTHEORIE	S 89
6.5.2. VERBINDUNG RHIZOM – LERNEN DER KINDER	S 91
7. AUSWERTUNG	S 93
7.1. KATEGORISIERUNGEN	S 93
7.1.1. KATEGORIEN AUS DER THEORIE HERAUS	S 93
7.1.2. KATEGORISIERUNG DER TEXTILEN MODULE	S 94
7.2. AUSWERTUNGSMETHODEN	S 101
7.2.1. BEOBACHTUNGSKONFIGURATIONEN	S 101
7.2.1.1. BESCHREIBUNG DER GRUPPEN	S 101

7.2.1.2. ALTER IN DEN GRUPPEN	S 103
7.3. BEOBACHTUNGSVORGEHEN	S 103
7.3.1. EINSATZ DER SPIELFORMULARE	S 104
7.3.2. BEOBACHTUNGSNOTIZEN UND SKIZZEN	S 106
7.3.3. VERWENDUNG AUDIO UND TRANSKRIPTION	S 107
7.4. EINIGE FALLBEISPIELE	S 108
7.4.1. PFERDCHEN	S 108
7.4.2. KRANKENHAUS	S 109
7.4.3. BLÄTTERBERG/VERGRABEN	S 110
7.4.4. RITTERIN/GLADIATORIN/SCHIEDSRICHTERIN	S 110
7.4.5. GEMEINSAME ELEMENTE: FLÜGEL & KOMMT EIN VOGEL GEFLOGEN	S 111
7.4.6. RÜCKSCHLÜSSE ZU FALLBEISPIELEN	S 113
7.5. DIAGRAMME	S 115
7.5.1. TRANSFORMATIONEN	S 115
7.5.2. ROLLENBILDER	S 118
7.5.2.1. QUELLEN DER ROLLENBILDER	S 119
7.5.2.2. ZWISCHEN DEN ROLLENBILDERN UND SPIELRÄUMEN	S 120
7.5.3. SPIELRÄUME	S 121
7.5.4. INITIATOREN, EINZEL- UND GRUPPENSPIEL	S 123
7.5.5. TEXTILE MODULE ALS KLEID, KOSTÜM ODER OBJEKT	S 124
8. MÖGLICHE ERKENNTNISSE & ZUFUNFTSVISIONEN	S 126
8.1. ERWACHSENE INITIATOREN	S 126
8.1.1. SPIELREGELN	S 126
8.1.2. DIPLOMATISCHE REGELN	S 128
8.1.3. WIEDERHOLTE ELEMENTE	S 129
8.1.4. SPIELIMITATION	S 130
8.2. TRANSFORMATIONENFOLGEN	S 131
8.3. ÜBERSPRACHLICHKEIT/KÖRPERLICHKEIT	S 135
8.4. SPIELPOTENTIAL MODULE	S 136
8.5. VERBESSERUNG ZUKUNFTSPROJEKT	S 138
8.5.1. UNGLEICHGEWICHT IN DER RICHTIGEN DOSIS?	S 138
8.5.2. ZUKUNFTSKONZEPTION	S 139
8.5.3. IMMERSIVERES SETUP	S 140
9. BIBLIOGRAFIE	S 143
9.1. ÜBER DIE AUTORIN	S 152
9.2. ANHANG	S 153

Spielinszenierungen im Dienst der fantastischen Kreativität?

ABSTRAKT

Im Projekt „**Stop Uniform! Snap, Tackle and Pop** ” wird ein kombinierbares, textiles Modulsystem als Pop-up Spielintervention zwei Spielgruppen temporär zur Verfügung gestellt. Die voluminösen, taktilen Objekte können von den Kindern selbständig kombiniert, gehandhabt und verändert werden. Das Spielmaterial ermöglicht auf übersprachliche Weise soziale, kognitive und verbale Fähigkeiten auszubauen, indem in das fantastische “*Spiel-als-ob*” eingetaucht wird. Das Spiel bildet Grundlagen für neuartige Rollenspiele, die, weg von gängigen Stereotypen, neue Körperbilder und Geschlechterkonstruktionen imaginieren lassen. Der Ablauf wird anhand von diskreten Notizen und Audioaufnahmen dokumentiert, abschließend erfolgt die Umwandlung der zählbaren Daten: Diagramme werden neben beobachteten Transformationen, Rollenbildern und Spielräumen sowie potentiellen unabsehbaren Spielinhalten ausgewertet: Beide Betrachtungen tragen zur verbesserten Implementierung zukünftiger, vergleichbarer Projekte bei.

Play interventions in service of a new fantastical imagination?

ABSTRACT

The project: „ **Stop Uniform! Snap, Tackle and Pop** “ introduces a portable, modular system of textile elements as pop up play interventions in two kindergarten play groups. Each tactile, voluminous element will be constructed in such a way, that it can be handled, combined and modified easily by young kids. This play material enables players to broaden their verbal, social and cognitive competences through immersion in a world of make-believe, often independent of language. As a basis for a different kind of role-play it assists in envisioning novel body images and gender roles, away from common stereotypes. The course of play will be chronicled for future reference: discrete observations are documented via note taking and audio recordings. To conclude all concise number data will be converted into diagrams that are analysed along with observed transformations, role models, play frames as well as unpredictable play contents to allow for the improvement of forthcoming similar projects.

1.1. KREATIVITÄT

Warum sollte Kindern bereits im Kindergartenalter eine textile Spielintervention zur „individuellen Förderung der fantasieoffenen Kreativität“ zugemutet werden? Warum ist es überhaupt wichtig, Teile der Gesellschaft darin zu bestärken, auf ihre Imagination und den Einfallsreichtum zu bauen und zu vertrauen? Ist es wirklich unser Bestreben, eine Gesellschaft der Künstlerinnen und Künstler aufzubauen? Oder gibt es über das Artistische hinaus, eine Art „allseits wirksame, universale“ Kreativität, die flächendeckend sämtliche Bereiche des Lebens betrifft und diese damit potentiell verbessern kann?

Nach Michael Mumford, Psychologe und Kreativitätsforscher, wird Kreativität seit den frühen 1990er Jahren zunehmend als „... die Fähigkeit, etwas zu erschaffen, was neu oder originell und dabei nützlich oder brauchbar ist“ definiert.¹ Ein Bezug auf ausschließlich künstlerisches Schaffen, was die „Kunstvoreingenommenheit“² beweisen würde, die weit verbreitet mit der Kreativitäts-Definition einhergeht, ist an dieser Stelle nicht vorzufinden.

Im Duden scheint der Begriff seit 1974³ auf und bietet in der aktuellen Fassung zwei verschiedene Geltungsbereiche an: den bildungswissenschaftlichen, der Kreativität als „*schöpferische Kraft, kreatives Vermögen*“ bestimmt; und den zweiten im sprachwissenschaftliche Feld beheimateten, absolut konkreten Begriffs einer: „...*mit der sprachlichen Kompetenz verbundene[n] Fähigkeit, neue, nie gehörte Sätze zu bilden und zu verstehen*“. Als gleichbedeutende Synonyme werden hier zusätzlich der *Einfallsreichtum*, die *Erfindungsgabe* sowie die *Fantasie* angegeben und eventuell etwas irreführend auch das *Genie* und die *Intelligenz*.⁴

Mihaly Csikszentmihalyi bezeichnet Kreativität als „*jede Handlung, Idee oder Produkt, welche es vermag, ein Fachgebiet zu verändern oder ein bestehendes Fachgebiet in ein*

¹ Mumford, Michael: „Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research“, In: „Creativity Research Journal“, Vol. 15 No. 2-3, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2003, S 107 ff

² vgl. Glăveanu, Vlad Petre: „Revisiting the “Art Bias” in Lay Conceptions of Creativity“, Creativity Research Journal, Vol. 26, Iss. 1, Routledge, Abingdon-On-Thames, 2014, S 11-20

³ Kunkel-Razum, Dr. Kathrin: Leiterin Dudenredaktion: „Kreativität, die“: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kreativitaet>, Duden Online, Bibliographisches Institut GmbH, Berlin, zuletzt abgerufen am 27.1.2020

⁴ ebd. aufgerufen am 3.4.2019

*anderes zu verwandeln*⁵. An anderer Stelle erklärt der Psychologe, dass die Kreativität „dem kulturellen Äquivalent des Prozesses, der durch zufällige Variationen im chemischen Aufbau der Chromosomen biologische Evolution herbeiführt, entspricht.“⁶ Allein diese vier, stark divergierende Definitionen lassen erahnen, wie stark sich das Konzept der Kreativität über die Jahrhunderte verändert hat und wie komplex es sich heraus stellt, den Begriff anschaulich zu machen. Außerdem hängt er stets vom soziokulturellen System⁷ ab und kann nach dessen Gusto beliebig und wiederholt konstruiert und rekonstruiert werden.⁸ Eine akkurate Bestimmung in der Terminologie ist nicht nur für die wissenschaftliche Untersuchung fundamental, sondern es bedarf einer treffsicheren Erläuterung um effektivere Pädagogik zu informieren: Diese könnte sich als essentielle Hilfe darstellen, um bessere „Problemlöser“ und (womöglich verborgene) Innovationskräfte in der Bevölkerung auf zu spüren und zu fördern, um mit deren Hilfe die dringenden Probleme der Gesellschaft lösen zu können.⁹ Essentiell wird die Kreativität ebenso auf der individuellen Ebene angesehen: als eines der „am meisten Lebens-bejahenden Charakterzüge des Menschen“¹⁰. Zusätzlich wird sie als eine Eigenschaft, die in Verbindung mit den anderen bewussten sinnlichen Wahrnehmungen unsere Existenz „lebenswert macht“¹¹ und auf diese Weise ein wichtiger Wesenszug des „erfüllten Lebens“¹²: Auch als genereller Bedeutungstifter, Hoffungsanker und Wegweiser¹³ im Leben wird die Kreativität (beispielsweise vom Dichter György Faludy) gedeutet.

Lev Vygotsky, Lehrer und Bildungswissenschaftler, würde dem hinzufügen, dass Kreativität unser Leben nachhaltig beeinflusst, da nur mit ihrer Unterstützung die Zukunft entworfen werden kann und sie im Zuge dessen automatisch die Gegenwart mit-modifiziert¹⁴. Ebenso, dass Kreativität niemals die Rolle der Ausnahme einnimmt, sondern stets präsent ist¹⁵: sowohl in der Kultur, als in der Wissenschaft, der Technik ...

⁵ Csikszentmihalyi, Mihaly: „Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention.“, Harper Perennial, New York, London, 1996, Epub Edition 2007, S 76

⁶ ebd. S 23

⁷ vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity: The Science of Human Innovation“, Oxford University Press, Oxford, New York, 2006, S 25

⁸ vgl. Csikszentmihalyi, Mihaly: „Creativity: Flow and the Psychology of Discovery“, a.a.O., S 80

⁹ vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O. S 5ff

¹⁰ vgl. ebd., S 10

¹¹ vgl. Winnicott, Donald: „Playing and Reality“, Routledge, London und New York, 1971, S 65/71

¹² vgl. ebd. S 54

¹³ vgl. Csikszentmihalyi, Mihaly: „Creativity: Flow and the Psychology of Discovery“, a.a.O., S 99

¹⁴ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“ In: „Journal of Russian and Eastern European Psychology, Vol. 42 No. 1, Taylor & Francis, Routledge, 2004, S 9

¹⁵ vgl. ebd. S 11

im Kleinen wie im Großen, im Genialen genauso wie im Durchschnittlichen: so inkludiert Imagination selbst kleinste tägliche Gedankengänge und Ideen¹⁶. Dies entspricht in etwa der wissenschaftlichen Unterscheidung der Kreativität in „Big C“ und „little c“: „Big C“, die „bedeutsame Kreativität“, schließt in dieser Aufspaltung „*Lösungen von großen Problemen*“ und „*signifikantes, geniales Schaffen*“¹⁷ laut dem Kreativitätsforscher Keith Sawyer mit ein, während für Mihaly Csikszentmihalyi kreatives Tun, stets eine „*sichtbare Spur in der kulturellen Matrix hinterlässt*“¹⁸ oder einen Teilaspekt der Kultur verwandelt¹⁹. Da die Kategorie der „kleinen c“ Kreativität laut Definition „*alles was wir während des Tages erledigen, dass nicht vorhergeplant und daher improvisiert ist*“²⁰ berücksichtigen müsste, beschäftigt sich die Forschung ausschließlich mit der „Big C“ Kategorie.

Der Kognitionswissenschaftler, Stevan Harnad, ist der Meinung, dass es sich nur um wahre Kreativität handeln kann, wenn sich zum Innovationsfaktor auch ein Element der Unvorhersehbarkeit und Überraschung hinzugesellt.²¹ Aktuell wird Kreativität gerne mit Originalität, Einzigartigkeit und Spontanität gleichgesetzt. Wobei Originalität in seiner ursprünglichen Bedeutung zwar ebenso mit der Idee der Neuheit verbunden war, aber im Sinne einer „Wahrheit der Beobachtung und Abbildung“²². Heute verlangt die Originalität, der Kreativität geradezu einen „*radikalen Bruch mit den Konventionen*“²³ ab.

Zusätzlich kursieren nach wie vor zahlreiche Mythen, über die Entstehung von kreativen Prozessen: Während in der wissenschaftlichen Forschung oft vier Phasen der Kreativität angeführt werden (*Präparation, Inkubation, Illumination, Verifikation*)²⁴, wird in der landläufigen Deutung der magische Moment der Illumination oder Einsicht als wahres Indiz der (*genialen*) Kreativität gedeutet: Dieser gut sichtbare Moment folgt der unbewussten, unterirdischen Phase der Inkubation und unterbricht dabei oft eine Zeit des Ruhebetriebs oder Leerlaufs, und erscheint deswegen umso dramatischer und „plötzlicher“ - einem Blitzschlag gleich. So wird über die essentielle Dimension der

¹⁶ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 10

¹⁷ vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O., S 27

¹⁸ vgl. Csikszentmihalyi, Mihaly: „Creativity: Flow and the Psychology of Discovery“, a.a.O., S 72/73

¹⁹ vgl. ebd. S 74

²⁰ vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O., S 29

²¹ vgl. Harnad, Stevan: „Creativity: Method or Magic“, In: Cohen Henri; Stemmer, Brigitte (Hsg): „Consciousness and Cognition: Fragments of Mind and Brain“, Elsevier, Amsterdam, 2007, S 128

²² vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O., S 15

²³ vgl. ebd. S 24

²⁴ vgl. ebd. S 58

Vorbereitung durch die Kenntnis der bisherigen Einsichten im Feld (Louis Pasteur: „Der Zufall begünstigt *nur* den vorbereiteten Geist“²⁵) wie auch der Evaluation und Ausarbeitung der kreativen Idee hinweggesehen.

Diese beiden Auffassungen über die Kreativität werden in der kreativen Aktionstheorie und den „*idealist*“, den idealistischen Theorien (*die sich auf der philosophischen Idee des Idealismus begründen*)²⁶ unterschieden: die erstere beteuert, dass der Implementierung die gleiche Bedeutung wie der eigentlichen Idee zukommt: Oft kommen erst während der Realisation, in der Umsetzung ins Material neue Komplikationen zum Vorschein und diese bedürfen zusätzlicher Einsichten des kenntnisreichen „Erfinders“, um Lösungen zu finden. Aktionstheoretiker sprechen generell von einer Reihe wiederkehrender, inkrementeller „Mini-Einsichten“, die zur Weiterarbeit motivieren, wobei keine der Einsichten in ihrer „gänzlichen Vollständigkeit auftaucht“, oder hundertprozentig originale, neuartige, nie dagewesene Ideen darstellt.²⁷ Während die idealistische Theorie darauf beharrt, dass mit der kreativen Einsicht, der gesamte Prozess, wie durch eine Art Schöpfererleuchtung, bereits abgeschlossen ist. Auf dieser Idee beruhen auch die Versuche, künstliche Erfinder „*artificial creators*“ zu entwickeln: Denn sämtliche künstlerischen Eingebungen von künstlichen Orchestern, Mathematikern oder Malern bedürfen zuerst einer Vorselektion durch die menschliche Programmierung. Diese Arbeit, kann (soweit) niemals durch Maschinen - selbständige Selektion ausgeführt werden, und dennoch sind die entwerfenden Wissenschaftler teilweise davon überzeugt, künstliche Kreativität geschaffen zu haben.²⁸

Ein zweites Hauptaugenmerk der Kreativitätsförderung wird gerne auf die Problemlösung gelegt. Vorstellungskraft soll dabei hilfreich sein, möglichst viele verschiedene Lösungskonzepte zu erstellen. Von der Idee der konvergierenden Ein-Antwort-Lösung weg zu einem divergierenden „Fluss“ der Ideen.²⁹ Laut Meinung der Kreativitätsforscher sollten zusätzlich zu dieser Perspektivenflexibilität auch die innovativen Fragen- und Problemstellungen an Wichtigkeit erlangen: Zuerst muss

²⁵ Gasteiger, Philipp (Hsg): Boyd, Drew, Goldenberg, Jacob: „Inside the Box: Innovation mit Methode“, Symposium Publishing, Düsseldorf, 2015, S 228

²⁶ vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O., S 58

²⁷ vgl. ebd. S 67 ff

²⁸ vgl. ebd. S 98 - 106

²⁹ vgl. ebd. S 93

die tatsächliche Problematik identifiziert werden, demgemäß beruht der Geist der „wahren Erfindung“ darauf, im Vorfeld die richtigen Fragen aufzuwerfen.³⁰

Die heraus-„kristallisierte“ Vorstellungskraft wird für Lev Vygotsky am besten sichtbar und Nachvollziehbar, wenn man die Entwicklung technischer Geräte, Maschinen und Instrumente betrachtet: Das vorgestellte, imaginierte Objekt beginnt tatsächlich zu Existieren, und ist so ermächtigt „andere Dinge zu beeinflussen“.³¹

Vygotsky würde in seiner Einschätzung der Geltung der Vorstellungskraft noch weiter gehen: Er würde darauf bestehen, dass sich die Menschheit als Ganzes am Planeten nicht hätte behaupten können, hätten wir uns nicht durch kreative Lösungen wiederholt an unsere ständig verändernde Umgebung anpassen können.³²

1.2. FANTASIE UND REALITÄT

Der Bildungswissenschaftler Vygotsky würde darüber hinaus argumentieren, dass die Fantasie und Realität auch aus einem anderen Grund nie gegensätzlich funktionieren können, sondern stets aufeinander beruhen: Alles, was die Vorstellung erfindet, enthält und kombiniert Elemente früherer Erfahrungen desselben Individuums, der oder die sie gerade imaginiert.³³ In diesem Sinn muss jeder oder jede, der oder die seine oder ihre Einfallskraft praktiziert, stets Informationen und Erinnerung aus dem Gedächtnis, das sich aus den Realitäten der Vergangenheit aufbaut, abrufen und fusionieren.

In der Kreativitätsforschung entspricht dies Theorien, die der Assoziationspsychologie angehören: Während der Inkubationsphase „*hüpfen verschiedene existierende Ideen herum und prallen aufeinander, fast wie Atome in einer chemischen Suppe*“, manche finden sich und bilden stabile mentale Konstruktionen, andere passen nicht zusammen.³⁴

So erklärt Vygotsky, dass es sich selbst bei den fantastischsten Schöpfungen wie Märchen und Fabeln um nichts weiter als neuartige, ungewöhnliche Kombinationen von vormaligen Erfahrungen handelt.³⁵ Daraus schlussfolgert der Pädagoge, dass die Auswirkung auf die Bildung stets darin bestehen muss, dass allen Kindern das

³⁰ vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O., S 73

³¹ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 20

³² vgl. ebd. S 8

³³ vgl. ebd. S 13

³⁴ vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O., S 62ff

³⁵ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 13

umfangreichste Erfahrungs- und Erlebnisspektrum angeboten werden muss³⁶. So sollen später die kreativsten Lösungen, basierend auf dem größtmöglichen Repertoire von Erfahrungen, sichergestellt werden.

PädagogikexpertInnen im Bereich der Elementarpädagogik würden dem durchaus zustimmen: SpezialistInnen folgend gibt es zunehmend wissenschaftliche Beweise, dass Erfahrungen im Kindesalter signifikanten Einfluss auf den Erfolg im späteren Leben nehmen, und dies nicht ausschließlich im akademischen Sinn oder für einzelne Individuen. Laut zahlreichen kanadischen Kleinkindstudien bietet bedachte Elementarpädagogik gesteigerte Möglichkeiten in zahlreichen Bereichen des Lebens, und versorgt Gesellschaften mit positiven Faktoren wie der finanziellen Sicherheit, Familienstabilität und einer Verbrechensreduzierung.³⁷ Diese hohen Erwartungen werden zusätzlich durch Studien in den entwicklungsbezogenen Neurowissenschaften und der Entwicklungspsychologie gestärkt.

1.3. THEMA ERFAHRUNG IN DER NEUROWISSENSCHAFT

Heute gilt es als bewiesen, dass Kinder zwischen 2 und 3 Jahren über eine ähnliche Zahl an Neuronen als Erwachsene verfügen, allerdings pro Neuron über 10 000-15 000 Synapsen verfügen, annähernd doppelt so viel als im Erwachsenenalter³⁸. Diese „Überversorgung“ sorgt „für eine gute Anpassung an unterschiedliche Umgebungsbedingungen“³⁹. Jedoch werden nur jene Synapsen überleben, die gebraucht, stimuliert und verwendet werden, die anderen werden im notwendigen nächsten Schritt „ausgedünnt“⁴⁰ oder auch „zurechtgestutzt“ („*pruning back*“)⁴¹. Die Zeit der größten Aktivität, um stabile Verbindungen auf zu bauen, findet im Kleinkindalter und dann später nochmals in der Pubertät statt⁴².

In der Synapsenüberproduktion und –ausdünnung gibt es zwei verschiedene Prozesse: Die allgemeine Entwicklung großer Teile des Gehirns entsteht durch

³⁶ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 15

³⁷ vgl. Bass, Shona; Walker, Kathy: „Early childhood play matters: International Teaching Trough Play, Birth to six Years“, Acer Press, Sydney, 2015, S 38

³⁸ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, Pearson Verlag, 12. Aktualis. Aufl., München, 2014, S 28

³⁹ ebd.

⁴⁰ ebd.

⁴¹ vgl. ebd. S 39

⁴² ebd.

„erfahrungserwartende“ Vorgänge: Hier werden Synapsen in bestimmten Entwicklungsstadien überproduziert und **erwarten** *Stimulation in der Form von Erfahrungen*. Ein kleinerer Teil der Synapsenüberproduktion wird durch „erfahrungsabhängige“ Auswahlverfahren bestimmt: Auf Grund von (zurückliegenden) Erfahrungen werden frische synaptische Verbindungen hergestellt.⁴³

Noch ein weiterer Grund lässt uns darauf schließen, dass das Gehirn von Kleinkindern nur profitieren kann von einer Vielzahl an verschiedensten Erfahrungen: Die Plastizität (= die große Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Gehirns⁴⁴) und der Prozess des konstanten „*Rewirings*“ (der Neuverkabelungen) im Gehirn reagieren stets auf Stimuli oder fehlende Impulse⁴⁵. Als besonders wichtig wird für die Entwicklung des Gehirns in dieser Frühzeit die Aneignung der „*executive functions*“ (die Exekutiven Frontalhirnfunktionen⁴⁶) gesehen: die Reaktionshemmung (und emotionale Regulation), das Arbeitsgedächtnis, sowie die kognitive Flexibilität (Planen, Organisieren etc.) werden unter anderen von Ihnen angesteuert. Diese Exekutivfunktionen sind wichtige Bausteine in der Entwicklung vieler anderer kognitiver und sozialer Kompetenzen.⁴⁷

Außerdem wird nach heutigem Stand des Wissens stark angenommen, dass die Kreativität nicht ausschließlich in der rechten Hirnhälfte „residiert“, wie es den ersten Hirnkartierungen folgend oft berichtet wurde, sondern, dass aufgrund der hohen Komplexität der Vorgänge, ein „konstanter Dialog“ zwischen den beiden Gehirnhälften vorausgesetzt wird.⁴⁸ So werden sowohl die Sprachzentren, die analytischen, linearen Verarbeitungsprozesse als auch die komplexen, räumlichen, wahrnehmenden und gefühlsverarbeitenden Vorgänge andauernd verbunden und vernetzt.

2. SPIELTHEORIE

Spieltheoretiker wie Brian Sutton-Smith haben das riesige Potential des Gehirns dieses Entwicklungsstadiums mit dem ebenso enormen Potential des kindlichen Spiels gleichgesetzt: Spiel unterstützt die Verwirklichung der viel versprechenden Anlagen des

⁴³ Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 28

⁴⁴ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 30

⁴⁵ vgl. Bass, Shona; Walker, Kathy: „Early childhood play matters“, a.a.O., S 40

⁴⁶ Hüther, Gerald: „Frühe Bildung von Kindern aus Sicht der Hirnforschung“: In: Neumann, Karl; Sauerbrey, Ulf; Winkler Michael (Hsg): „Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne: Bildung, Erziehung und soziales Handeln“, Pädagogische Studien und Kritiken, Band XII, edition paideia, Jena, 2010, 156

⁴⁷ vgl. Bass, Shona; Walker, Kathy: „Early childhood play matters“, a.a.O., S 40/41

⁴⁸ vgl. Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O., S 83

Gehirns⁴⁹, denn für „das entwickelnde Gehirn ist das freie Spiel ebenso wichtig wie Proteine“.⁵⁰ Was besonders in einer Zeit, in der Kinder zunehmend nur über vorbestimmte, strukturierte Zeit verfügen können, alarmieren sollte: „Jede Minute“ der Schulzeit wird vorbestimmt⁵¹ und „kinderbestimmte“ Zeit des freien Spiels, weg von den fördernden Aktivitäten des restlichen Tages,⁵² stellt zunehmend Mangelware dar. Studien belegen beunruhigende Zahlen der Einschränkung des freien kindlichen Spiels um ganze 25%, wenn vormalige Zahlen aus 1981 verglichen werden mit dem Jahr 1997.⁵³

2.1. SPIEL = LERNEN?

Glauben wir Lev Vygotsky, so stellt sich im Spiel der Ursprung aller kindlichen Kunst dar⁵⁴. Manche Elementarpädagogen würden darauf erwidern, dass sämtliche offene Erfahrungsangebote für Kinder geeignete Zugangspunkte darstellen⁵⁵, um sich im Spiel, dem Forschen und Lernen zu „verlieren“. Die Flow Theorie nach Mihaly Csikszentmihalyi besagt in etwa, dass gewisse Aktivitäten besonders förderlich sind, weil sie sich in ihrer Kombination von Regeln, dem Erlernen von Fähigkeiten, dem wiederholten Festlegen von Zielen und dem resultierenden Feedback besonders gut dazu eignen, den Ausbau des Selbst zu motivieren. Dadurch, dass ständige Nachbesserungen und neue „Herausforderungen“ notwendig sind, um im befriedigenden „Flow Channel“ verbleiben zu können, führen Flow Aktivitäten stets zu Wachstum, neuen Entdeckungen und einem generellen Gefühl in eine „andere Realität transportiert zu werden“⁵⁶. In der Liste dieser zufriedenstellenden, „glücklich machenden“ Tätigkeiten zählt Csikszentmihalyi auch „Mimicry“: Denn in den Bereichen Imitieren, Fantasieren, Maskieren und Verkleiden fühlen wir uns als „mehr als wir eigentlich sind“: die Grenzen der alltäglichen Erfahrungen können gesprengt werden, sodass wir uns als Leistungsstärker und Kräftiger wahrnehmen können.⁵⁷

⁴⁹ Sutton-Smith, Brian: „The Ambiguity of Play“, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts; London, England, 1997, S 225 - 226

⁵⁰ vgl. Bass, Shona; Walker, Kathy: „Early childhood play matters“, a.a.O., S 46

⁵¹ Russ, Sandra W.; Dillon, Jessica A.: „Changes in Children's Pretend Play Over Two Decades“, In: Creativity Research Journal, vol. 23, issue 4, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2011, S 331

⁵² vgl. ebd.

⁵³ vgl. Bass, Shona; Walker, Kathy: „Early childhood play matters“, a.a.O., S 46

⁵⁴ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 67

⁵⁵ ebd. S 47

⁵⁶ Csikszentmihalyi, Mihaly: „flow: The Psychology of Optimal Experience“, Harper Collins, Chicago, 1990, S 73ff

⁵⁷ vgl. Csikszentmihalyi, Mihaly: „flow:“ a.a.O., S 73 - 74

2.2. SPIEL-ALS-OB

Kinder lernen, indem sie aktiv sind. Durch ihre Taten nähern sie sich der Sache⁵⁸. Deswegen liegt den Kindern die Technik des Schauspiels so nahe: Hier können sie auf authentischste Art und Weise ihre Umwelt im Hier und jetzt wiedergeben und mit ihren eigenen Körpern in Aktion versetzen. Ihr Antrieb zur Aktion, der die verkörperte Realisation hervorbringt, vervollständigt den Kreislauf der Imagination im Sinne Vygotskys⁵⁹ perfekt. Das Schaustück vereint sämtliche Vorstellungsformen und zählt deshalb als das synkretischste Metier, ausgestattet mit den meisten Eigenschaften verschiedenster Kunstrichtungen, und ist so für Kinder am Kompatibelsten⁶⁰. Kinder planen und stellen sämtliche Akteure im Schaustück dar: alle SchauspielerInnen, sowie die RegisseurInnen, DramatikerInnen, BühnenbildnerInnen und BühnenmeisterInnen ebenso wie das versammelte Publikum, wobei jeder Tätigkeit dieselbe Wichtigkeit zugeschrieben wird. Der Ansicht des Kunsttheoretiker Anton Ehrenzweig folgend, ist es für die menschliche (und kreative) Entwicklung wichtig, diese synkretischen, zusammenführenden Sensibilitäten und Fähigkeiten sobald als möglich zu fördern, da sich die Ausbildung dieser Kompetenzen als „langwierig und schmerzhaft“ darstellt.⁶¹ Im Rollenspiel und anderen symbolischen, darstellenden „*Spiel-als-ob*“ Aktivitäten kann das Kind seine Umwelt imitieren, Veränderungen integrieren und „verdauen“, verschiedene Rollen ausprobieren... Erschreckende und neuartige Phänomene im Leben der Heranwachsenden können aufgegriffen, miniaturisiert und danach dem eigenen mächtigen Willen unterstellt werden⁶². Es liegt also sehr nahe, dieses symbolische, darstellende „*Spielen-als-ob*“ bereits während der jüngsten Jahre, in denen entwicklungspsychologisch derart Vielfältiges am Programm steht, nicht nur zu unterstützen, sondern für die Kleinkinder regelrecht zu inszenieren. Was sind die notwendigen Zutaten für erfolgreiches „*Spiel-als-ob*“? Im alltäglichen Leben braucht es *mindestens eine Schlüsselperson* im Leben eines Kindes⁶³, die das Spiel

⁵⁸ Pramling, Samuelsson, Carlsson, Maj Asplund: „The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early Childhood“ In: „Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 52 No. 6, 2008, S 627 - 628

⁵⁹ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 70ff

⁶⁰ vgl. ebd. S 71

⁶¹ vgl. Ehrenzweig, Anton: „The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination“, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1967, S 146

⁶² Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe – Children's Play and the Developing Imagination“, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts; London, England, 1990, S 67

⁶³ ebd.

inspiriert und sanktioniert, die kindlichen Erfindungen mit Respekt und Begeisterung erwidern kann und gegebenenfalls Geschichten vorliest oder erzählt. Außerdem braucht es einen *bestimmten Ort des Spiels* eine „unantastbare Stätte“⁶⁴, egal wie kleinräumig (wo die Spielsachen auch Mal über Nacht liegenbleiben dürfen) und ausreichend *offene und unstrukturierte Zeit*. Nebenbei sollten *einfache Objekte oder Requisiten*, die das Abenteuer inspirieren vermögen, zur Verfügung stehen.⁶⁵

Kinder scheinen selber die Wichtigkeit vom „*Spiel-als-ob*“ zu verstehen, denn sie betreiben es selbständig vom jüngsten Alter an:

Nach den „*Spiel-als-ob*“ Forschern Singer und Singer entfaltet sich das unabhängige, selbst angeleitete, darstellende Spiel in fünf charakteristischen, beobachtbaren Entwicklungsstadien: Zuerst, in der 1. Stufe wird mit der Puppe (oder dem Stofftier etc.) gesprochen, sie wird gefüttert oder auf einen Sessel gesetzt. In der 2. Stufe wird der Puppe Sprache und Handlung zugeschrieben. In der 3. Stufe werden der Puppe Sinneseindrücke, eine eigene Sichtweise oder ein eigener körperlicher Zustand nachgesagt. In der 4. Stufe empfindet die besagte Figur bereits Gefühle, ein moralisches Urteilsvermögen, und verfolgt unabhängig soziale Beziehungen. In der 5. und letzten Stufe kann die Puppe, laut dem spielenden Kind, „selbständig“ kognitive Prozesse wie Denken, Planen und Staunen abwickeln.⁶⁶ Die ersten Formen dieser Spielart werden generell dem Funktionsspiel zugeordnet und inkludieren oft elaborierte Soundeffekte, größten Teils handelt es sich hier jedoch um kein soziales „*Spiel-als-ob*“ mit anderen. Sobald das Fantasienspiel sozialer wird, können folgende fortgeschrittene Stadien festgestellt werden: Das *Substitutions So-tun-als-ob* (hier wird beispielsweise ein Baustein zum Auto), das *Sequenzielle So-tun-als-ob* („Ich gehe jetzt in die Arbeit! Jetzt bin ich wieder daheim!“), sowie deren Kombinationen und schließlich *doppelte Substitutionen* treten zunehmend auf (So-tun-als-ob ein Plastikpferd ein Kind ist, dass dann mit einer Spielblock-„Flasche“ gefüttert wird).⁶⁷

In der Forschung und den vorangegangenen Ausführungen gibt es mehrere Bezeichnungen für das Spiel, worum es im Projekt gehen soll, mit zugeordneten, divergierenden Schwerpunkten: Als *Darstellendes Spiel* und *Fantasienspiel* werden

⁶⁴ Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 4

⁶⁵ vgl. ebd.

⁶⁶ vgl. ebd. S 75

⁶⁷ vgl. ebd. S 122

Variationen des Rollenspiels benannt während mit dem *So-tun-als-ob* und *Spiel-als-ob*, verschiedenste imitative Solo- oder Gruppenaktivitäten spezifiziert werden. Zusätzliche Bezeichnungen beschreiben überwiegend verwandte, schauspielerisch nachahmende Tätigkeiten, implizieren allerdings verschiedene Hauptaugenmerke: Das universelle *Schauspiel*, das *Szenische Spiel*, auch als *Szenisches Inszenieren* oder *Rollenspiel* bekannt, welche eventuell das *Verkleiden* involvieren, während sich das *Symbolisches Spiel* mit dem Nachbilden verschiedenster Tätigkeiten oder Verhaltensmuster beschäftigen vermag. Im Englischen reichen die Bezeichnungen noch weiter: *imaginative play*, *fantasy play*, *pretend play*, „*as if*“ *play*, *representational play*, *social pretend play*, *thematic fantasy play*, *sociodramatic play* und *make-believe play*. Diese Titulierungen lassen jeweils darauf schließen, woher die nachgestellten Geschichten stammen, ob die Rollen und der Ausgang festgelegt sind, wie viele Spieler benötigt werden, und ob Raum für spontane Erfindungen und Abwandlungen besteht. Ariel Shlomo legt in seiner ausführlichen Abhandlung „*Children’s Imaginative Play*“ großen Wert darauf, den Unterschied zwischen *Pretend Play* und *Make-believe Play* hervor zu heben. Denn für Ihn ist der Begriff „*Pretend*“ zweideutig belegt: Zum neutralen und fantasievollen Begriff des „*So-tun-als-ob*“ des „*Make-believe*“ Spiels kommt im Zeitwort „*Pretend*“ der Faktor des eher abstoßenden, bewusst *Vortäuschenden* hinzu.⁶⁸ In Shlomos Definition des „*So-tun-als-ob*“ Spiels gilt als eines der wichtigen Kennzeichen die „*Ernsthaftigkeit abzulehnen*“, was er als „*disclaiming seriousness*“ bezeichnet. Durch dieses Merkmal hebt sich das „*So-tun-als-ob*“ Spiel von sämtlichen anderen Imitations-Tätigkeiten ab: der Imitation selber, der symbolischen (starren) Repräsentation, dem Fantasiespiel, dem Geschichtenerzählen und dem eigentlichen Schauspiel, dem es am nächsten kommt (das sich allerdings durch das vorherbestimmte Drehbuch unterscheidet).⁶⁹

Wie genau bewerkstelligt es das „*So-tun-als-ob*“ Spiel dem denkenden Kind in seiner Reifung entlang zu helfen? Bei welchen exakten Prozessen könnte dieser Vorgang hilfreich sein? Für den Entwicklungspsychologen Jean Piaget werden

„Menschen mit der Tendenz geboren, ihre Denkprozesse in psychologische Strukturen zu ordnen. Diese psychologischen Strukturen sind unsere Systeme zum Verständnis und zur Interaktion mit

⁶⁸ vgl. Shlomo, Ariel: „*Children’s Imaginative Play – A Visit to Wonderland*“, Praeger Publishers, Westport, CT, 2002, S 10

⁶⁹ vgl. ebd. S 10 - 12

der Umwelt. Einfache Strukturen werden **ständig kombiniert und koordiniert**, um damit differenzierte und effektive übergeordnete Strukturen zu schaffen.“⁷⁰

Diese Strukturen bezeichnet Piaget als *Schemata*. Neue Schemas werden an bereits aufgebaute Schemas adaptiert: derart gibt es zwei Arten der Anpassung an die Umwelt: die *Assimilation*, die bereits vorhandene Schemata auf neue Information anwendet, und die *Akkomodation*, die bestehende Schemata abändern kann, und so auf neuartige Situationen reagieren kann. In dieser Theorie wird das Denken stets und ausschließlich der neuen Information angepasst und nie umgekehrt. Nach Piagets *Äquilibration* trachtet das Gehirn ständig danach, Informationen in der Umwelt durch die Bildung kognitiver Schemata (mithilfe von Akkomodation und Assimilation) auszugleichen. Wenn dem Kleinkind die Erschaffung solcher Schemata durch eine zielgerichtete Umgebung erleichtert werden soll, muss genau ab gewägt werden, wie weit diese vom geläufigen Erfahrungsbereich abweichen dürfen. Denn sollte die Lerninszenierung (genauer dazu ab Seiten 22, 24 und 37) zu fremd oder zu weit entfernt vom Vertrauten angesiedelt sein, kann es passieren, dass sich der/die Lernende in seinen/ihren Denkmöglichkeiten überfordert fühlt und deshalb die angebotenen Reize einfach ignoriert. Es gilt, genau die richtige Dosis an Disäquilibrium oder Ungleichgewicht herzustellen⁷¹, denn zu kleine oder zu große Abweichung führt zu verringerter Motivation, sich mit der ungewohnten Materie eingängig zu befassen.

Besonders in der sensomotorischen Stufe, also im Kleinkindalter, wenn das Denken noch sehr eng gekoppelt ist an das Sehen, Hören, Tasten und Schmecken im Erkunden der eigenen Körperwahrnehmungen (der *Propriozeption*) kann die körperliche Aktivierung bei der Bildung von Schemata hervorragend assistieren.⁷² Allerdings muss sich das präoperationale Kind noch weiter entwickeln, um sich auch mit den rein symbolischen, nicht mit dem Körper ausgeführten Handlungsabläufen zu beschäftigen und sich auch an diese erinnern zu können: Erst dann können Symbole in der Form von *Worten, Gesten, Zeichen und Vorstellungsbildern* richtig integriert werden. Um diese „semiotische Funktionen“ zu erlernen, experimentieren Kinder schon im präoperationalen Stadium beispielsweise mit dem Trinken „erfundener“ Flüssigkeiten aus leeren Tassen oder beispielsweise dem „Als-ob-der-Besen-ein-Pferd-wäre“ Spiel. Zusätzlich zur motorischen Auslebung neuer Erfahrungen, die eine Lernumgebung

⁷⁰ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 37

⁷¹ vgl. ebd. S 37 - 38

⁷² vgl. ebd. S 39

auslösen kann, wird vieler Orts auch die Wichtigkeit der Involvierung der anderen Sinne bestätigt: In der Theaterpädagogik weiß man um die positive Beeinflussung der Sinne durch alltagsfremde, ästhetische und neuartige Erfahrungen. Diese lösen nicht nur Staunen aus, sondern können zu einer alternativen Art der Wahrnehmung und derart den Zutritt in eine neuen (Lern-)Welt ermöglichen.⁷³ In der Variationstheorie des Lernens, die sich aus der Phänomenologie herausgebildet hat, heißt es nicht zufällig, dass sich die wissenschaftliche Arbeit an dreierlei orientieren kann: Entweder den individuellen Vorstellungen, den Erfahrungen (*siehe auch Vygotskys Theorien über die Wichtigkeit von Erfahrungen in der Kreativität Seite 14*) oder der Sinnbildung (wörtlich „sense-making“), also den eigentlichen Entscheidungsprozessen, wobei diese menschlichen Modi hier gänzlich gleichgesetzt und lediglich zu verschiedenen Fachbegriffen desselben Konzepts erklärt werden.⁷⁴

Sonja Baumer et al. trachten in ihren Spielinszenierungen gar nach den „*lived-through experiences*“, also den *durchlebten* Erfahrungen. Hierbei handelt es sich um eine neuartige Übersetzung und Erweiterung des russischen Begriffs „*perezhivanie*“, verwendet von Lev Vygotskys und (dem Theaterreformer) Konstantin Stanislavski⁷⁵, das ursprünglich lediglich als Erfahrung gedeutet wurde. Das diskutierte Erlebnis suchten diese ForscherInnen durch verschiedenartige sensorische und kinästhetische Stimuli zu verstärken. Generell steht dieser Ansatz dafür, das Zusehen und Zuhören wenn auch immer möglich durch das selber agierende Darstellen und Schauspiellern zu ersetzen.

2.3. SCHEMATAS / THEORY OF MIND

Mit zunehmender Übung wird die Bildung neuer Schemata einfacher für die Heranwachsenden: Es muss weniger Gehirnkraft darauf verwendet werden, weshalb „nebenher“ zunehmend komplexere Vorgängen ablaufen können.⁷⁶ Alan Leslie fragt sich in seiner „*Theory of Mind*“ wie es sein kann, dass ein solch junges Kind, mit einer derart

⁷³ vgl. Ritter, Caroline: „Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung: Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule“ – Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hsg) „Reihe Studium und Forschung“, No 23, University Kassel Press, Kassel, 2013, S 36-38

⁷⁴ vgl. Pramling Samuelsson, Ingrid; Pramling, Niklas: „Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomeography“ In: „Scandinavian Journal of Educational Research“, vol. 60 no. 3, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2015, S 287

⁷⁵ Baumer, Sonja et al.: „Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld“ In: „Cognitive Development“, Vol. 20 Iss. 4, Elsevier, Amsterdam, 2005, S 578

⁷⁶ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 48

groben Verfälschung seiner frisch gebildeten Schemata, wie etwa der Verwendung einer Banane als Telefon, umgehen können kann? Wie kann es sein, dass ein Kind gerade zu diesem Zeitpunkt erwählt, seine greifbaren Erkenntnisse selbst zu manipulieren und dabei seine frisch geordnete Realität erneut zu verfälschen droht? Für Jean Piaget handelt es sich beim „*Spiel-als-ob*“ lediglich um eine „extreme Form der Assimilation“. ⁷⁷ Leslie allerdings hält es mit Vygotsky, der denkt, dass es durch das Fantasienspiel dem Kind erstmals erlaubt wird, das Objekt und die Aktion in der Auffassungskraft zu trennen, und so die ersten Anzeichen des aufkommenden abstrakten Denkens beweist.

Allerdings muss für Leslie diese „Als-ob“ Repräsentation auf eine bestimmte Weise abgegrenzt werden, quasi „in Quarantäne geschickt“ und als *Anders markiert* werden. ⁷⁸ In seiner Theorie findet eine Art Abkoppelung zwischen den transparenten (verständlichen) Repräsentationen der ersten Ordnung und den undurchsichtigen „Als-ob“ Repräsentationen zweiter Ordnung statt. Bei der zweiten Art handelt es sich um „Metarepräsentationen“, bei denen der semantische Zustand „suspendiert“ wird – deshalb stellen die Abweichungen für die einfachen Abbildungen keinerlei Gefahr dar. ⁷⁹ Leslie argumentiert weiter, dass es sich um erste Anzeichen der „Theorie des Bewusstseins“, mit den beginnenden Anzeichen eines metakognitiven Verständnisses des Kindes handelt: Das Kind beweist laut Ariel Shlomo zusätzlich überraschend ausgereiftes Einfühlungsvermögen und Selbstwahrnehmung um dies überhaupt bewerkstelligen zu können ⁸⁰: Das Kleinkind übt *referentielle Undurchsichtigkeit* (Objekt Substitution) aus und kommt sowohl mit einer *Nichterfordernis der Wahrheit* (So-tun-als-ob) als auch einer *Nichterforderlichkeit der Existenz* (erfundene Objekte) klar. ⁸¹ Dadurch, dass das „*Spiel-als-ob*“ mit ansteigendem Alter (zirka ab dem 4. Lebensjahr) immer sozialer angelegt wird, setzt ein gemeinsames „*Spiel-als-ob*“ voraus, das Fantasienspiel auch im Gegenüber erkennen und begreifen zu können. Auf diese Weise muss das Kind erstmals seine eigenen Überlegungen investigieren, ein „Denken übers Denken“ antreten und damit die Anfänge der Metakognition einleiten. ⁸² In Folge beschäftigt sich das Kind mit den Gemütsverfassungen seiner Mitmenschen und nimmt wahr, dass diese stets durch eigene Gedanken, Gefühle und Überzeugungen im Leben

⁷⁷ vgl. Leslie, Alan M.: „Pretense and Representation: The Origins of Theory of Mind“ In: „Psychological Review“, Vol. 94 No. 4, American Psychological Association Inc., Washington, 1987, S 412

⁷⁸ vgl. ebd. S 415

⁷⁹ vgl. ebd. S 417

⁸⁰ vgl. Shlomo, Ariel: „Children’s Imaginative Play“, a.a.O., S 73

⁸¹ vgl. Leslie, Alan M.: „Pretense and Representation: The Origins of Theory of Mind“, a.a.O., S 416

⁸² vgl. ebd. S 416

angetrieben werden.⁸³ Diese Schlussfolgerung bringt das Kind früher oder später dazu, das Teilen seiner eigenen inneren Welt mit den Worten „ich denke“, „ich erinnere mich“, „ich tue als ob“ und „ich träume“ einzuleiten und damit für andere kenntlich zu machen.⁸⁴

Zum Aufbau verlässlicher Schemata wiederholen Kinder am liebsten das Gelernte wieder und wieder – als Erwachsener kann man dies mit dem Hören einer Symphonie vergleichen: Selbst wenn das Stück bereits bekannt ist, gilt es beim wiederholten Hören neue Entdeckungen zu erfahren.⁸⁵ Erlebnisse wiederholt in derselben Umgebung zu reproduzieren führt zu dem in der Neurowissenschaft und Elementarpädagogik als wertvoll gehandelten „*deep structural learning*“, einer speziellen Konsolidierung, und besonderen Gelegenheit, um erarbeitetes Wissen tiefgehend verankern und verfestigen zu können.⁸⁶

2.4. SPIELINSZENIERUNGEN FÜRS SPIEL-ALS-OB

In den wissenschaftlichen Arbeiten, die Spielinszenierungen spezifisch zum Thema „*Spiel-als-Ob*“ angelegt haben, gibt es unterschiedliche Herangehensweisen, was das Involvieren von volljährigen SpielleiterInnen, PädagogInnen, ForscherInnen, älteren Peers und gleichaltrigen Peers betrifft.

Einige Untersuchungen orientieren sich an pädagogischen Ideologien, die gegen das Interagieren der Kinder mit den PädagogInnen appellieren⁸⁷ oder an den kindzentrierten Ansatz in Spieltherapien⁸⁸ und tendieren deshalb dazu, lediglich die Spielmaterialien und den Spielort zur Verfügung zu stellen und die Kinder dort selbständig experimentieren zu lassen.

ReformpädagogInnen, die sich aus der konstruktivistischen Theorie und den Ideen des Pädagogen Lev Vygotskys ableiten, sehen dies anders: Sie operieren aus der Überzeugung heraus, dass lediglich das Initiieren durch einen älteren Peer oder einen Erwachsenen den gewünschten Lerneffekt erzielen kann. Die Begründung liegt für sie

⁸³ Nielsen, Mark: „Pretend Play and Cognitive Development“, In Wright, James D. (Hsg): „International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences“, 2nd ed., Elsevier, Amsterdam, 2015, S 873

⁸⁴ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 125

⁸⁵ vgl. ebd., S 120

⁸⁶ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 47

⁸⁷ vgl. Shlomo, Ariel: „Children's Imaginative Play“, a.a.O., S 118

⁸⁸ vgl. ebd. S 123

darin, dass es den Erwachsenen benötigt, der die richtigen Fragen stellt, die notwendigen Anregungen einbringt und die gewollten Spielfähigkeiten erzeugen und verstärken kann.⁸⁹ Für den Philosophen und frühen Reformpädagogen John Dewey ist der Lehrer ebenso nicht an der Schule, um dort Ideen aufzudrängen: Sondern als ein „Mitglied der Gemeinschaft“ der lediglich „die Einflüsse auf das Kind auswählt“ und dabei assistiert „geeignet auf sie zu reagieren“⁹⁰. Auch Anita Hoy würde sich aus Schlüssen der pädagogischen Psychologie dieser Theorie anschließen: für sie werden höhere mentale Prozesse immer erst durch geteilte Tätigkeiten zwischen Kind und Person ausgelöst. Ein Ko-Konstruktionsprozess also, der, in Sprache verfasst und nach einer längeren Phase der Selbstgespräche (oder „*private speech*“), sowie den kollektiven Monologen unter den Spielenden schließlich in private (stille) Denkprozesse umgeformt werden kann.⁹¹ Auf diese Weise können erspielte Ideen, neue Perspektiven und frische Denkweisen internalisiert und individuell konstruiert werden.⁹²

Der Erwachsene soll zusätzlich dafür sorgen, dass die Kinder dazu angeleitet werden, ihre eigenen Spielprozesse und Denkvorgänge von außen zu betrachten und zu überdenken: Durch die Distanzierung von der direkten Aktion kommt es zu einer Auseinandersetzung mit dem Spiel (im *Metaspiel*) und einem Reflektieren der eigenen Gedanken (in der *Metakognition*).

Ergänzend wirkt das von Jerome Bruner erstmals 1976 eingeführte, und seither unabdingbaren Konzept des „*Scaffoldings*“: der gut dosierten, unterstützenden Anleitung durch Erwachsene. Wie schon Vygotsky fordert, ist es nicht genug, wenn PädagogInnen Lernumgebungen für entdeckendes Lernen einrichten, denn Kinder sollten stets vom „*tutored*“, also dem *angeleiteten Lernen* profitieren⁹³.

Der Tutor soll: „informieren, Hinweise geben, jemanden erinnern und zur rechten Zeit und in angemessener Intensität ermutigen, aber auch erkennen, wann der Schüler selbständiger arbeiten kann.“⁹⁴

Hier ist also keineswegs die Sprache von einer anhaltenden, fortlaufenden Anleitung sondern einem gezielten, helfenden Eingreifen. Dieses „Lerngerüst“ kann bei Bedarf

⁸⁹ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „Why Play Training Works: An Integrated Model for Play Intervention“, In: „Journal of Research in Childhood Education“, Vol.12 No.2, 1998, S 119

⁹⁰ Dewey, John: „My Pedagogic Creed“, Journal of the National Education Association, Vol. 18 No. 9, National Education Association, Washington, 1929, S 291

⁹¹ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 54

⁹² vgl. ebd. S 50

⁹³ vgl. ebd. S 61

⁹⁴ vgl. ebd.

flexibel verändert werden, zunehmend mehr Selbständigkeit zulassen und jederzeit an Raffinesse und Verfeinerung hinzugewinnen.⁹⁵

Die Vorgänge, die sich am sichtbarsten beim „*Spiel-als-ob*“ entwickeln, lassen sich mit drei Worten am besten beschreiben: Die *Dekontextualisierung*: das symbolische Substituieren eines Objekts durch ein anderes; und in weiterer Folge auch die Fertigkeit, das Erlebte auf eine andere Situationen umlegen zu können. Die *Dezentrierung*, die sich in diesem Fall auf eine Verminderung der „egozentrischen Sichtweise“ des Kleinkindalters (laut Jean Piaget) bezieht: also von einer ursprünglichen Selbstbezogenheit ausgehend hin zu einer sozial kompetenten Auffassung der Umgebung. Und der *Integration*, einer sukzessiven Umschichtung von unzusammenhängenden, fragmentarischen Spielaktivitäten hin zu komplexeren, vernetzten Spielthemen.⁹⁶ Für Alan Leslie würde diese Integration als „die Fähigkeit Schematas in Abfolge schalten zu können“⁹⁷ beschrieben werden.

2.5.SPIELREGELN IM SPIEL-ALS-OB

Als letztes Thema soll hier noch die Wichtigkeit der Regeln des „*Spiel-als-ob*“ besprochen werden. Dies ist deswegen grundlegend, da das symbolische Spiel, dem das „*Spiel-als-ob*“ nach Piagets Stadien Theorie gerne zugeordnet wird (wenn dem Rollenspiel nicht eine eigene Kategorie zugeordnet wird, aber selbst dann), sequentiell in der Entwicklung vor dem Regelspiel eingeordnet wird. Dem Regelspiel wird die „*stärkste Form des Miteinander und Zusammenspiels*“⁹⁸ nachgesagt: also die höchste Entwicklungsstufe des Spiels eines Vorschulkindes. Laut dieser Definition kann das Fantasienspiel das Kind lediglich auf das spätere Spiel mit Regeln **vorbereiten**. WissenschaftlerInnen, die sich dem „*Spiel-als-ob*“ und den Spielinszenierungen widmen, sind hier allerdings anderer Meinung: Joanne M. Curran spürte in ihrem Paper über die „Einschränkung des Fantasiesspiels“ von 1999 nicht nur explizite Regeln über die konkreten Rollenverteilung im Darstellenden Spiel fest, sondern fand auch zahlreiche implizite Regeln über das

⁹⁵ vgl. Bass, Shona; Walker, Kathy: „Early childhood play matters“, a.a.O., S 61

⁹⁶ vgl. Umek, Ljubica M.: „Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in preschool institutions“, In „European Early Childhood Education Research Journal“, vol.7 no.1, Routledge, Abingdon-on-Thames, 1999, S 37

⁹⁷ vgl. Leslie, Alan M.: „Pretense and Representation: The Origins of Theory of Mind“, a.a.O., S 413

⁹⁸ Wendtlandt, Marie Y.: „Entwicklung des Spiels: Die Wichtigkeit des Spiels für die kindliche Entwicklung: Das Regelspiel“ http://logopaediewiki.de/wiki/Entwicklung_des_Spiels, logopädisches Weblexikon, 18. August 2011, aufgerufen am 20.3.2019

„*Spielen-als-ob*“ im generellen⁹⁹. Ariel Shlomo würde dieser Idee auf jeden Fall zustimmen, denn in seinen Untersuchungen (zahlreichen Video-Aufzeichnungen des Fantasiesspiels) fand er Beweise für die Erarbeitung eines „*Mini-Rechtssystems*“ auf denen das „*Spiel-als-ob*“ aufgebaut ist. In seiner Liste finden sich 21 Regeln, die sowohl die Rollenverteilung, die Spielgruppenregeln, die Territorialregelungen der Spielgruppen, sowie die Eigentumsregeln der verwendeten Spielsachen miteinschließen.¹⁰⁰ Für Ariel Shlomo fungiert „*Spiel-als-ob*“ sogar als eine Art diplomatisches Mittel, mithilfe dessen zwischenmenschliche Konflikte und Meinungsverschiedenheiten im „*Spiel-as-ob*“ in der parallelen Welt der erfundenen Fantasiecharaktere gelöst werden können.¹⁰¹ Solche diplomatischen Mittel inkludieren unter anderem das kompromissreiche Benennen der Rollen („*sei doch das Mummy-baby*“), die Umkehrung („*jetzt lasse ich dich für mich arbeiten!*“), Runterschlucken („*ich biete dir mein gesamtes Reich des Sandkastens für unser Spiel an*“), Stornieren („*lass uns sagen, ich bin heute daheim geblieben*“) und das geschickte „*Kaninchen aus dem Hut zaubern*“, bei dem ein Kind das andere durch fantasievolles Argumentieren schlichtweg aus dem Gleichgewicht bringt („*lass uns sagen, das Baby darf alles alleine machen weil es einen Hund mithat, der aufpasst*“).¹⁰²

Rosario Ortega treibt dies in einem Zitat von Lev Vygotsky an die logische Spitze: Sie behauptet, dass das „*Spiel-als-ob*“ nicht wirklich „freies“ Spiel darstellt, da sich jedes Kind, dass sich in ein Fantasiesspielszenario begibt, *wissentlich und willentlich den dort herrschenden sozialen Regeln unterwirft*. Denn die Regeln des „*Spiel-als-ob*“ werden in diesem Alter zur „*neuesten Form der Begierde*“: Das Kind muss die notwendige Selbstkontrolle aufbringen, um erfolgreich ein akzeptiertes Mitglied ihrer „kulturellen Gruppe“ werden zu können.¹⁰³

Man könnte sich im Zusammenhang dieses Ansatzes die Frage stellen, ob hierbei ein großer Unterschied im Regelwerk der verschiedenen Kategorien „*sociodramatic play*“ und „*thematic fantasy play*“ besteht. Diese Kategorien werden später noch ausführlicher besprochen, im soziodramatischen Spiel werden ausschließlich Situationen des Alltags,

⁹⁹ vgl. Curran, Joanne M: „Constraints of Pretend Play. Explicit and Implicit Rules“, In: „Journal of Research in Childhood education“, Vol.14 No.1, The Association for Childhood Education International, Washington, 1999, S 47 ff

¹⁰⁰ vgl. Shlomo, Ariel: „Children's Imaginative Play“, a.a.O., S 43-55

¹⁰¹ vgl. ebd. S 33ff

¹⁰² vgl. ebd. S 39

¹⁰³ Ortega, Rosario: „Play Activity, and thought: Reflexions on Piaget's and Vygotskys theories“, In: D.E. Lytle (Hsg): „Play and educational theory and practice“, Praeger Publishers, Westport, CT; 2003; In: Singer, Dorothy (Hsg) et all: „Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth“, Oxford University Press, New york, 2007, S 80/81

wie „Haus“ spielen, Kochen, Einkaufen, Doktorbesuch etc. nachgestellt, während im „*thematic fantasy play*“ fantasieoffene Situationen und Rollen (beispielsweise aus Märchen und Fabeln) nachgestellt werden.

3. METHODEN ÜBERSICHT

3.1. ERFAHRUNG ALS LERNWERKZEUG

Keith Sawyer möchte in seiner Abhandlung „Explaining Creativity“ nachhaltig widerlegen, dass Ausbildung und Schule dem Nachwuchs den kreativen Instinkt „austreibt“ oder „abtötet“, wie einer der „kreative Mythen“ besagt: Denn jegliche Imagination beruht ausschließlich auf Vorwissen, welches genau an diesen Stätten überliefert wird¹⁰⁴. John Dewey hätte dem bereits 1938 entgegen gehalten, dass an traditionellen Ausbildungsorten lediglich statisches Lernmaterial in der Form von fertig gestellten Produkten „von oben verhängt“ (oder aufgezwungen) wird, und dieser Art von Weitergabe ausschließlich gegenläufig zur Herausbildung der Individualität und deren Ausdrucksformen wirken kann¹⁰⁵. Wissen in der Form von „Erfahrungen“, die der Lebenswelt nahe liegen, gewähren dem Lernenden Freiheit ebenso wie eine gesteigerte, vertraute Beziehung zu den Lehrenden. „Lass den Lernenden seine Erfahrung selber anleiten, wenn es diese dadurch aufwertet“¹⁰⁶, in einer Art „experimentellen Methode, wie sie in der Wissenschaft üblich ist, wo die Idee teils als wichtiger eingestuft wird, als andere Verfahren“¹⁰⁷, und daher aktiv untersucht wird. Aber nicht jede Erfahrung hat pädagogischen Wert und Qualität.

In seinem Werk „Art as experience“ definiert John Dewey Erfahrung als eine „Interaktion eines Lebewesens mit einem Teilaspekt seiner Welt“¹⁰⁸: Dabei handelt es sich nur dann um eine „echte“ Erfahrung, jene, die ganzheitlich in den „Datenstrom“ der Lebenspraxen mit Lerneffekt integriert werden kann, wenn dieser eine Erlaubnis zum „Ablauf vervollständigen“, ähnlich einer „durchgespielten Partie“, erteilt wird: Dies deutet an, dass es stets einem bewussten Erlebnis mit einem konkreten Beginn und (voraussagbaren) Ende bedarf. Jeder Abschnitt der Erfahrung fließt lückenlos und „frei

¹⁰⁴ Sawyer, Keith: „Explaining Creativity“, a.a.O., S 19

¹⁰⁵ Dewey, John: „Experience and Education“, Kappa Delta Pi, 1938, Neuauflage: Simon & Schuster (Hsg): Touchstone, 1. Auflage, New York, 1997, S 19

¹⁰⁶ vgl. ebd. S 55

¹⁰⁷ vgl. ebd. S 88

¹⁰⁸ Dewey, John: „Art as Experience“, Perigree, Penguin Putnam Inc., 1934, Neuauflage: Tarcher Perigree, New York, 2005, S 45

beweglich von einem zum nächsten“, von kleinen Pausen und Ruhepunkten unterbrochen, die dessen „Bewegungsqualität nur betonen“¹⁰⁹. Das Erleben muss dabei einen „vollendeten Ausgang“¹¹⁰ finden (der aufgrund der Prognose besonders „intensiv genossen“¹¹¹ werden kann), und nicht in einer abrupten, unbefriedigenden Beendigung münden. Der Anspruch dieser Erfahrungslehre aus 1934 erinnert stark an Csikszentmihalyis Flow – Theorie. Der Stellenwert des Konzepts der „Erfahrung“ wird in allen der hier vorgestellten Theorien, sowie in der Neurowissenschaft (erfahrungserwartende und erfahrungsabhängige Synapsenbildung, siehe Seite 16) hervorgehoben: Laut dem Neurobiologen Gerald Hüther müssen „Menschenkinder fast alles, worauf es in ihrem späteren Leben ankommt, durch eigene Erfahrungen lernen.“¹¹² Außerdem wird „diejenige Region des menschlichen Gehirns, die sich am Langsamsten ausbildet“, die präfrontale Kortex (die auch die exekutiven Frontalhirnfunktionen beherbergt) „... nicht durch genetische Programme, sondern durch eigene Erfahrungen herausgeformt“¹¹³. Generell sind für Hüther „Eigene, in sozialen Beziehungen gemachte Erfahrungen die wichtigsten Trigger für die Strukturierung komplexer neuronaler Verschaltungsmuster im menschlichen Gehirn.“¹¹⁴ In den wissenschaftlichen Spielinszenierungen (und die in diesem Projekt bevorstehenden) sollen den Kleinkindern die Möglichkeiten neuer (Lern-) Erfahrungen angeboten werden, anhand derer sie spätere Handlungen informieren und akklimatisieren können (im Sinne der Bildung von und Abwandlung von Schemata – Assimilation und Akkommodation).

Die empirische Forschung selbst beruht im Allgemeinen ebenso auf der *Erfahrung*: Größter Wert wird auf den erfahrungsbedingten Daten, deren Nachprüfbarkeit, Dokumentation und Reflexion gelegt. *Erfahrung* wird hier als „gedeutete Ereignisse aus der Handlungsumgebung“¹¹⁵ beschrieben. Außergewöhnlich hervorgehoben wird der Ausdruck auch in der Reggio Pädagogik¹¹⁶: Hier wird von der Idee der PädagogInnen als ForscherInnen und vom Ansatz des Kindergarten als Ort der Partizipation, der Recherche (sowohl der Kinder als auch der PädagogInnen) und des kreativen Ausdrucks

¹⁰⁹ vgl. Dewey, John: „Art as Experience“, a.a.O., S 37 ff

¹¹⁰ vgl. ebd. S 38 & 57

¹¹¹ vgl. ebd. S 38 & 57

¹¹² Hüther, Gerald: „Frühe Bildung von Kindern aus Sicht der Hirnforschung“, a.a.O., S 153

¹¹³ ebd. S 157

¹¹⁴ ebd. S 149

¹¹⁵ vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, 4. Aufl., Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2007, S 110

¹¹⁶ Rinaldi, Carla: „The teacher as researcher“ In: „The quarterly Periodical of the North American Reggio emilia alliance, Vol. 10 No 2, Frühjahr 2003

gesprochen. In der Reggio Pädagogik gilt es als deklariertes Ziel der Erwachsenen „so wenig als möglich zu intervenieren, um zuzuhören, zu interpretieren und die Recherchen der Kinder zu ermöglichen“ dadurch, dass „interessante und stimulierende Erfahrungen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.“¹¹⁷

3.2. BEOBACHTUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE METHODE?

Wozu sollten Kleinkinder beim Spiel beobachtet werden in der pädagogischen sowie der wissenschaftlichen Arbeit? George Forman und Ellen Hall (Gründer der Firma „Videatives – See what children know“) listen fünf Gründe:

Um die *kindlichen Interessen* zu entdecken, um ihre *Entwicklungsstufe* zu bestimmen und um zu sehen, welche *Strategien* die Kinder verfolgen, um ihre Ziele zu erreichen.

Genauso wie um herauszufinden, welche *Fähigkeiten* noch gefördert werden müssen.

Obendrein bietet es sich an, auf diese Weise einiges über die *Persönlichkeiten* der Heranwachsenden zu lernen.¹¹⁸ Die Interessen der Kinder zu erkennen, kann sich als hilfreich herausstellen, um die passenden Lernumgebungen den Fähigkeiten genau an zu passen und auf deren Entwicklung ein Hauptaugenmerk zu legen, wie beispielsweise durch motivierende, selbst konzipierte Spiele. Die Kenntnis des Entwicklungsstadiums kann assistieren, um angemessene Fragen und Dialoge zusammenzustellen, die Kinder bereits im Kleinkindalter interessieren könnten. Mit den Persönlichkeiten bekannt zu sein, kann zu einem einfühlsameren Umgang führen, in dem beispielsweise der Tonfall besser angepasst werden und gewisse ungeliebte Themenfelder umgangen werden können.¹¹⁹

Aber warum den Schwerpunkt der Observation auf das Spielen und nicht beispielsweise auf Bewegungs- oder freie Kreativarbeit richten? Ariel Shlomo, der viel Zeit darin investiert, die möglichen psychologischen Hintergründe von aufgezeichneten „*Spiel-als-ob*“ Sequenzen zu erörtern, erklärt dessen Gewichtung beispielsweise damit, dass in der (psycho-analytischen) Spieltherapie *dem Spiel der Kinder* dieselbe essentielle Rolle wie der *freien Assoziation* und der *Traumdeutung* in der Psychoanalyse der Erwachsenen zugeschrieben wird.¹²⁰

¹¹⁷ vgl. Thornton, Linda; Brunton, Pat: „Understanding the Reggio Approach: Early Years Education in Practice“, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2. Aufl., 2009, S 17

¹¹⁸ vgl. Forman, George; Hall, Ellen: „Wondering with Children: The Importance of Observation in Early Education“, In: „Early Childhood Research & Practice“, Vol. 7 No. 2, ECAP Collaborative, Illinois, 2005, S 1/2

¹¹⁹ vgl. ebd. S 2

¹²⁰ vgl. Shlomo, Ariel: „Children’s Imaginative Play“, a.a.O., S 130

Die Details der variablen Spielinszenierungen folgen auf Seite 37. Nun soll sich spezifisch der Beobachtung selber zugewendet werden, und der Aufgabe, anhand dieser Tätigkeit zu korrekten wissenschaftlichen Einsichten zu gelangen. In der partizipativen Aktionsforschung, die stets in Kooperation mit Praktikern¹²¹ angelegt wird, wird den Untersuchenden die „*teilnehmende Beobachtung*“ nahe gelegt. Diese Art der Beobachtung entstammt der Feldforschung in der Ethnographie und beruht ausschließlich auf der eigenen Wahrnehmung und dem Gedächtnis. Deshalb birgt das eigentliche Observieren, genau wie das detaillierte Protokollieren im Anschluss, zahlreiche Fehlerquellen.¹²²

Aus diesem Grund wird dringend geraten, einerseits unterstützend und andererseits um eigene Vorurteile überwinden zu können, das gesamte Umfeld der Untersuchung als komplett neuartig und nie zuvor gesehen, also „*fremd*“, zu imaginieren.¹²³ Zusätzlich ist es wichtig, das eigene Vorhaben ausreichend durch theoretische Überlegungen und Forschungsergebnisse zu unterlegen, damit schon im Vorfeld eine relativ präzise Idee vorliegt, welche genauen Aspekte der Aktivitäten beobachtet werden. Denn eine bessere und gezieltere Dokumentation gewährt langfristig die besseren Einsichten.

Einer der Vorteile der Aktionsforschung besteht darin, dass zwar mit einer Forschungsfrage an die Untersuchung heran gegangen wird, diese allerdings während der Untersuchungen oder der Datenanalyse (häufig einer Zwischenanalyse folgend)¹²⁴ modifiziert werden kann und so jederzeit neue Schwerpunkte angelegt werden können.

3.3. AKTIONSFORSCHUNG

In der Aktionsforschung wird dazu geraten, durch den gesamten Forschungszeitraum hindurch ein Tagebuch zu führen, dass für sämtliche Memos, Gedächtnisprotokolle und jegliche zusätzlichen Kommentare zur Verfügung steht. Zusätzlich können und sollen sämtliche Ideen, Gedankensplitter und Pläne regelmäßig eingefügt werden. Diese Gewohnheit soll nicht bloß zu einer ausgereiften, reflektierten Praxis führen, sondern

¹²¹ vgl. Moser, Hans: „Instrumentenkoffer für die Praxisforschung – Eine Einführung“, Lambertus Verlag, Freiburg in Breisgau, 2008, S 37

¹²² vgl. Moser, Hans: „Instrumentenkoffer für die Praxisforschung“, a.a.O., S 68

¹²³ vgl. Breidenstein, Georg: „Ethnographisches Beobachten“ In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hsg) „Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2012, S 40

¹²⁴ vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, a.a.O., S 36

auch „präzisere, und qualitativ hochwertigere Beobachtungen“ garantieren können. Außerdem soll so die Geschwindigkeit der schriftlichen Äußerungen erhöht werden¹²⁵. Für das Protokollieren der Beobachtungen muss hinreichend Zeit eingeplant werden (bis zur doppelten Zeit der Observierung soll zu einer detailreichen Verschriftlichung veranschlagt werden)¹²⁶. Schon beim Erstellen der Stichworte für die Protokolle soll Wert darauf gelegt werden, dass die Beschreibungen und Deutungen ausgewogen eingetragen werden (um einen vorschnellen Überhang zur Interpretation zu vermeiden). Deshalb wird empfohlen, am besten das Kommentarblatt in der Mitte zu falten. Während der (niemals zu spät vorgesehenen) Zwischenanalyse sollten *theoretische Notizen* (mit Erklärungen der eigenen Schlussfolgerungen) sowie *methodische Notizen* (über die eigene Methoden und deren Alternativen) angefertigt werden¹²⁷. Dabei sollten scheinbar irrelevante Informationen, wie zum Beispiel überraschende Anekdoten, genauso ernstgenommen und vermerkt werden, da gerade solche unerwarteten Einzelheiten gerne zu Abwandlungen der ursprünglichen Forschungsfragen führen.¹²⁸ Zusätzlich lohnt es sich, Beobachtungsprofile nach zwei Gesichtspunkten der spezifischen Fragestellungen maßgeschneidert zu konstruieren.¹²⁹ Diese grafisch angelegten Rasteraufzeichnungen sorgen dafür, dass leer gebliebene Felder auffallen, und so dazu anregt wird, gezielte Erlebnisse genauer zu betrachten. In all diesen textuellen Konstruktionen ist es wichtig, im Vorfeld oder zumindest zu Beginn der Verschriftlichungen zu überdenken, in welcher Form der Text, das *Re-writing* (das Niederschreiben und in Schriftwerken zusammenfügen) erfolgen soll. Was genau soll beleuchtet werden, um die Situation später (sogar als Außenstehender) detailgenau rekonstruieren zu können? Welche Art von Text soll zum Einsatz kommen? Eine realistische Wiedergabe, ein bekenntnisbehafteter Erfahrungsbericht, eine impressionistische Erzählung, deren Stärke in der reichen, gedrängten Beschreibung der gesamten Umgebung liegt? Welche Rolle soll der Erzähler spielen? Als unsichtbarer, neutraler Sprecher oder als all-wissender, hinter-den-Kulissen agierender Weltenlenker? Wie wird mit dem Faktor Zeit umgegangen? Soll das Tempo gerafft oder gedehnt und das Verhältnis zwischen Zeit und Dauer variabel gestaltet werden? Werden Zeitsprünge gestattet und als solche gekennzeichnet?¹³⁰

¹²⁵ vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, a.a.O., S 33

¹²⁶ vgl. Breidenstein, Georg: „Ethnographisches Beobachten“, a.a.O., S 42

¹²⁷ vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, a.a.O., S 41

¹²⁸ ebd. S 133

¹²⁹ vgl. ebd. s 135

¹³⁰ vgl. Reh, Sabine: „Beobachtungen aufschreiben: Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“, In: de

Für erfolgreiches Beobachten ist es essentiell, sich bereits im Vorfeld für die elementaren aus der wissenschaftlichen Theorie gespeisten Vorkategorien und Schwerpunkte entschieden zu haben. Gut überlegte Klassifizierung zeichnet sich durch *trennscharfe, erschöpfend und hinreichend beschriebene Kategorien* aus.¹³¹ Diese Kategorien beschreiben nicht nur die Beobachtungs- und Befragungstexte, sie werden im Anschluss zu den *Hypothesen*, den Annahmen über die Forschungsarbeit selber, zusammengefasst.

Auch formal ist diese „Kodierung“ zu berücksichtigen: *relevante Textpassagen werden unterstrichen*, durch eine *Randnotiz* gekennzeichnet, durch vielsagende *Abkürzungen* und laufende *Nummerierungen* gekennzeichnet. Es gibt *deduktive* (vorhergeplante, der Theorie entsprungene) Kategorien, sowie *induktive* (auf die Forschungstexte Stellung nehmende) Kodierungen. Alle Kodierungen werden am *Kategorieblatt* festgehalten.

Besonders wichtig, wenn auch externe Parteien in die Beobachtung oder spätere Befragungen involviert werden sollen ist es, dass die Kategorien schlüssig definiert werden, am besten durch konkrete, demonstrative Beispiele in Audio- oder Videoform: den „*Ankerbeispielen*“¹³². Berücksichtigung in der Beobachtung von Kindern im Elementarbereich sollte nicht nur die verbalen, sondern auch die nonverbalen Äußerungen erfahren, wofür die nächst beschriebene Videodokumentation bemüht werden könnte.

Lediglich kurz anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass der *Kodierung* der nächstfolgende essentielle Schritt folgen muss: der spezifischen Zielsetzung in Form von *Erfolgsindikatoren*. Um später die effektivsten *Evaluationsmöglichkeiten* und *Handlungsstrategien* entwerfen zu können, sowie abschließend die *Datenanalyse* und *Interpretation* befriedigend realisieren zu können, muss sich vorweg mit den *Input-, Prozess-, Output-, Outcome- und Akzeptanzindikatoren* auseinandergesetzt werden.¹³³

Boer, Heike; Reh, Sabine (Hsg) *Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2012, S 126

¹³¹ vgl. Pauli, Christine: „Kodierende Beobachtung“, In: In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hsg) *Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2012, S 53

¹³² vgl. Pauli, Christine: „Kodierende Beobachtung“, a.a.O., S 54

¹³³ vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, a.a.O., S 107

3.4. VIDEODOKUMENTATION

In diesem Sinne scheint es sinnvoll, als Teil der Untersuchung mitunter auch mit Video- oder Audioaufzeichnungen zu arbeiten. Wenn das Video nicht exzessiv, sondern nach dem Vorbild der Videographie im Rahmen ethnographischer Studien, aus einer flexiblen Handkamera zum Aufnehmen einzelner Szenen bestehend zusammensetzt, bleibt zu hoffen, dass dies nicht wesentlich in das eigentliche Geschehen eingreift. Auf diese Art wäre es möglich, beispielsweise den Umgang der Kinder mit den textilen Objekten besonders „*dicht*“ beschreiben zu können, und sich auch den nonverbalen Signalen länger zu widmen. Einer der Vorzüge der Videoaufnahme liegt darin, dass sie unendlich oft wiederholt und verlangsamt betrachtet werden kann, und selbst bei veränderter Fragestellung noch zur Gänze für neuartige „Deutungen“ zur Verfügung steht.¹³⁴ Diese Zerlegung des Tuns könnte beispielsweise auch hilfreich sein, um die Kinder selbst zu eng selektierten Videoausschnitten, Stills- oder Stillfolgen in einer Art „Interview“ zu befragen¹³⁵. In (Forman und Halls) „*Videatives*“¹³⁶ besteht ein Teil der Befragung der jungen Interviewteilnehmer darin, Handlungen in ausgewählten Filmszenen gemeinsam Revue passieren zu lassen. Im Anschluss daran werden die kindlichen Theorien und Lösungsstrategien miteinander diskutiert. Zusätzlich werden den Kindern Fotos und Zeichnungen der eigenen Aktionen präsentiert, welche sie betiteln sollen. So wird das Denken der Kinder für diese selber „ersichtlich“.¹³⁷

Die Videoszenen sollen niemals eine objektive Realitätsabbildung vortäuschen, und deswegen eher spärlichen Einsatz finden: Nicht nur zur sorgfältigen Transkription sollen sie vorliegen, sondern eben auch, um als „bildliche Daten“ weiter für die Untersuchung verwendet zu werden. Auch aus Gründen der Nachvollziehbarkeit ist es ratsam, sämtliche Erkenntnisse über die Video-Situationen und den Kontext derer Entstehung ebenso zeitnah zu notieren.¹³⁸

¹³⁴ vgl. Reh, Sabine: „Beobachtungen aufschreiben: Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“, a.a.O., S 157-164

¹³⁵ vgl. Forman, George; Hall, Ellen: „Wondering with Children“, a.a.O.; S 11

¹³⁶ vgl. ebd.

¹³⁷ vgl. ebd.

¹³⁸ vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, a.a.O., S 148

Durch die Videokamera kann die Spielinszenierung selber, im Sinne des erstellten Lernraums, in seinen Dimensionen und spezifischen Eigenschaften mühelos festgehalten werden.¹³⁹

3.5. ZEICHNUNG ALS DOKUMENTATION?

Für Lev Vygotsky wäre es sicher vorstellbar, Zeichnungen von Kindern als Dokumentation ihres Lernens und Erlebens zu betrachten – denn für ihn illustrieren diese nicht nur eine frühe Form des künstlerischen Ausdrucks sondern dramatisieren auch die kindlichen Sorgen und Interessen¹⁴⁰. Die Beliebtheit des Malens und Zeichnens im Kindesalter ist keinesfalls ein Zufall. Ein weiteres Argument für die Verwendung der Zeichnung als Verbildlichung des jeweiligen Spiels läge auch darin, dass Vygotsky *die gemeinsame Wurzel* und den Ursprung *jeglichen kreativen Schaffens im Spiel* sieht. Wenn ein Kind eine Figur zeichnet, zeichnet es diese niemals aus der unmittelbaren Wirklichkeit, sondern jedes Teilelement wird einzeln aus dem Gedächtnis gerufen, wie in Form einer mentalen „Einkaufsliste“.¹⁴¹ Ein Kind zeichnet und kommentiert stets (innerlich oder äußerlich), was es gerade zeichnet. So kommt es im jungen Alter immer zu *einer Art grafischen Erzählung*, denn dass Zeichnen aus der Realität folgt erst viel später in der Entwicklung, lange nach der Grundschulzeit. Anders gesagt könnte man bei der Zeichnung auch als eine dargestellte Form des inneren Dialogs der „*private speech*“ sprechen. So kann sie Gedankengänge skizzieren und über die unsichtbaren Überlegungen des Kindes informieren.¹⁴² Aus diesem Grund sollten jedenfalls Zeichnungen, die unmittelbar nach den Spielinterventionen entstanden sind, und jene, die von den Kindern selbst deklariert werden als explizit zusammenhängend, als Daten für die Forschung herangezogen werden.

3.5.1. ZEICHNERISCHE METHODE DER AUFZEICHNUNG?

In der Ethnographie gibt es Strömungen, die darauf abzielen, bisherige Aufzeichnungs- und Beobachtungsverfahren zu erweitern, um die verbalen Eindrücke anhand von zusätzlichen direkten, visuellen und instinktiven Wahrnehmungen ergänzen zu können:

¹³⁹ vgl. Reh, Sabine: „Beobachtungen aufschreiben: Zwischen Beobachtungen“, a.a.O., S 164

¹⁴⁰ vgl. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 43

¹⁴¹ ebd. Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 77

¹⁴² ebd. s 77 - 80

Die Idee dahinter besteht darin, weitere, unaufdringliche Sofortaufnahmen der Sinne mit einzubeziehen, um „*tiefgehender*“¹⁴³ Sehen zu können, und um szenische Sinnesaufnahmen in das Gedächtnis nachhaltig „*Einätzen*“ zu können¹⁴⁴. Dies sollte dafür sorgen, dass die Situationen und Umgebungen aufmerksamer aufgesaugt werden können und sich generell eine neuartige Art des Schauens und Fokussierens einbürgern würde: Im Sinne des Gegensatz zwischen „dem Schauen als tendenziell passives Absuchen und dem Sehen als aktiven, prüfenden Blick“¹⁴⁵ könnte eine verbesserte Beziehung und Verständnis für die Situation entstehen, und Szenen deswegen auch eindrücklicher und einfühlsamer, vielleicht sogar authentischer, beschrieben werden. In der ethnografischen Praxis würde diese Vorgehensweise dafür sorgen, einen besseren Ausgleich zwischen visuellen und verbalen Reizen zu schaffen¹⁴⁶ und derart die kreativen Kräfte zu steigern¹⁴⁷. Zusätzlich könnte es ermöglichen, das Datenmaterial aus neuen Perspektiven heraus zu betrachten¹⁴⁸.

Auch in der Photographie kann keine Situation wahrhaftig objektiv beschrieben werden, selbst in dieser Art der Aufzeichnung wird unabsichtlich vieles von dem, was uns umgibt, weggelassen¹⁴⁹, weswegen in der Ethnografie auch oft dazu geraten wird, zu versuchen, jede Situation als „*fremd*“ zu betrachten¹⁵⁰. Eine bildlich dargestellte Dokumentation könnte unsere visuelle Neugier wieder erwecken¹⁵¹, und auf dieselbe Weise eine aufrichtige und tolerante Offenheit für das Beobachtete, einschließlich der Fähigkeit, unsere Annahmen und Erwartungshaltungen stetig abzuwandeln, bewirken¹⁵².

¹⁴³ Causey, Andrew: „Chapter 1: Introduction“ In: „Drawn to See. Drawing as an Ethnographic Method.“ University of Toronto Press, 2017, S 2

¹⁴⁴ vgl. Causey, Andrew: „Chapter 3: Dare to See and Dare to Draw“ In: „Drawn to See. Drawing as an Ethnographic Method.“ University of Toronto Press, 2017, S 62

¹⁴⁵ vgl. Causey, Andrew: „Chapter 1: Introduction“ In: „Drawn to See“, a.a.O., S 12

¹⁴⁶ ebd. S 3

¹⁴⁷ ebd. S 12

¹⁴⁸ ebd.

¹⁴⁹ vgl. ebd. S 14

¹⁵⁰ vgl. Breidenstein, Georg: „Ethnographisches Beobachten“ In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hsg) Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2012, S 40

¹⁵¹ vgl. ebd.

¹⁵² vgl. Causey, Andrew „Chapter 3: Dare to See and Dare to Draw“ In: „Drawn to See“, a.a.O., S 58

4. METHODEN DER SPIELINSZENIERUNG

4.1. ÜBERSICHT

Was in der Fachliteratur meist als „*play intervention*“ – in etwa „*Spielinszenierung*“ und an anderer Stelle auch als „*applied play training*“¹⁵³ – in etwa „angewandte Spiel Schulung“ beschrieben wird, könnte auch als angeleitete Spielimprovisation bezeichnet werden: Durch anfängliche Anleitungen der Erwachsenen („*adult interactions*“) über einen bestimmten Spiel Kontext („*play context*“) gilt der Versuch, eine förderliche Schulungsumgebung („*classroom climate*“) zu erzeugen, in der genügend Zeit („*time to play*“), Requisiten und anregenden Raum („*props and space*“) sowie willige Spielpartner („*available peers*“) zur Verfügung stehen. Dieses ganzheitliche, reaktionsschnelle Modell soll für die Verbesserung der kognitiven, sozialen und verbalen Fähigkeiten sorgen.¹⁵⁴ In sämtlichen wissenschaftlichen Untersuchungen von „*angewandten Spiel Schulungen*“ ist zu bemerken, dass die oftmals vorgegebene Peripherie um das Setup herum die Ergebnisse absolut beeinflussen und deshalb der „Kontext mithilfe dessen die Spielinszenierungen durchgeführt werden, sich als ebenso wichtig wie die Spiel Schulung selbst herausstellen“. ¹⁵⁵ So zählen zu den bewusst eingesetzten Maßnahmen auch die schwerer bestimmbaren (wie etwa Größe und Aufbau der Räumlichkeiten, die Atmosphäre der Institution, die Lichtgegebenheiten, der Geräuschpegel etc.) zu den Faktoren, die solche Untersuchungen im Sinne der empirischen Forschung unmöglich in der exakt selben Form wiederherstellbar oder „reproduzierbar“ machen.

Welche zählen zu den wichtigen Faktoren, die diverse „*angewandte Spiel Schulungen*“ unterscheiden? Am Essentiellsten scheinen die Art der Anleitung, der Grad der Involvierung der PädagogInnen oder ForscherInnen, Spielzeug- und Requisitensorten, die verfügbare Spieldauer, die Art der Gruppeneinteilung, ebenso wie die Art der Indizienzählung: also das *Was?* und *Wie genau?* gezählt werden soll.

¹⁵³ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „Why Play Training Works“, a.a.O., S 117

¹⁵⁴ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., Figure 1 S 124

¹⁵⁵ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 123

Im englischen Sprachraum wird gerne zwischen „*free pretend play*“, „*narrative pretend play*“, „*sociodramatic play*“ und „*thematic fantasy play*“¹⁵⁶ unterschieden. Hierbei liegen die Unterschiede darin, ob lediglich eine neue Spielumgebung, neue Spielzeuge oder Requisiten gereicht werden („*free pretend play*“), oder eine durch die Forscher ausgewählte Geschichte körperlich nachgestellt und dramatisiert werden soll („*narrative pretend play*“). Im „*sociodramatic play*“ wird entweder die Spielumgebung (Spielküche, Spielladen etc.) mit realistischen Requisiten ausgestattet oder durch Erinnern an gemeinsam erlebte Erfahrungen angeregt, und derart gänzlich alltägliche Situationen (beim Einkaufen, beim Doktor, am Bahnhof etc.) nachgespielt. Im Falle des „*thematic fantasy play*“ werden meist fantastische Geschichten (oft Märchen oder Fabeln) in entworfenen Umgebungen und/oder mithilfe von Kostümen und Requisiten in der Gruppe von den Kindern nachgespielt.

4.2. SPIELANSTOSS

Das Involvieren der Erwachsenen beschränkt sich in den meisten Fällen auf den „*Anstoß*“ des Spiels. Hierbei handelt es sich allerdings oft um eine theoretische Unterscheidung, von welchen Entwicklungstheorien der Untersuchungsaufbau abgeleitet wurde: Handelt es sich um Anhänger Jean Piagets Stadien Theorie oder anderen traditionelleren pädagogischen Techniken, wird eher darauf gesetzt, dass die Spielenden von anderen Altersgenossen lernen, also ausschließlich mit ihren „*Peers*“ Interagieren: die Spielenden lernen am besten, in dem sie sich gegenseitig motivieren.¹⁵⁷ Auch für Keith Sawyer, der das „*Spiel-als-ob*“ mit dem Improvisationstheater vergleicht, erzielt das „*Peer Play*“ einen höheren Stellenwert; für Sawyer zeichnen sich diese Interaktionen durch ihre „*Ebenbürtigkeit, Gleichrangigkeit, dem Fehlen von Zwang und dem gleichen Niveau der Fähigkeiten aus*“¹⁵⁸. Wenn sich die Forscher allerdings an Lev Vygotskys Lehren orientieren, wird auf die Wechselbeziehung „*zwischen einer kenntnisreicheren anderen Person und dem Kind*“¹⁵⁹, also einer Ko-Konstruktion des Wissens zwischen einem Erwachsenen oder einem älterem Spielkameraden und dem

¹⁵⁶ vgl. Saltz, Eli; Dixon, David; Johnson, James: „Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities: Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control“, In „Child Development“ vol. 48, Society for Research in Child Development Inc, 1977, S 368

¹⁵⁷ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 54

¹⁵⁸ vgl. Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom“ Erstausgabe Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 1997, Neuauflage der Psychology Press, 2009, diese Auflage Routledge, New York and London, 2016, S 5

¹⁵⁹ vgl. Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 54

Kind gezählt. Worin sich viele ForscherInnen einig zu sein scheinen, ist, das sich die involvierten Erwachsenen mit einem ständig entwickelnden und verändernden Lernkontext konfrontiert sehen und so „... *die vorhandene Spielsituation und unterschiedlichen Wesen der Kinder evaluieren und dementsprechend kurzerhand flexible Maßnahmen einsetzen müssen.*“¹⁶⁰

Eli Saltz et al stellen in ihrer Arbeit „*Training disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities*“ eine interessante, von Vygotskys Theorien abgeleitete These auf: „*Wenn es die vermutete Wirkung des Fantasienspiels dem Kind erlaubt, sich der unmittelbaren Kontrolle der gegenständlichen Reize seiner Umgebung zu entziehen*“ dann wäre es „*gerechtfertigt zu erwarten, dass das Kind am meisten vom Fantasienspiel profitieren kann, wenn es sich am weitesten von der realen Wirklichkeit entfernt, so fern es sich noch um seinen Bereich der Fassbarkeit handelt.*“¹⁶¹ Wenn diese Annahme als korrekt eingestuft wird (und dieser Schluss geht aus ihrer Arbeit hervor) dann ist ein fantasiereiches, alltagsfremdes Rollenspiel stets dem alltagsorientierten „*sociodramatic play*“ vorzuziehen.

4.3. REALISTISCHES ODER NICHT REALISTISCHES SPIELZEUG?

Eine weitere Berücksichtigung sollte auf die Spielforschung gelegt werden, die sich auf den Vergleich von realistischen (Replikat-)Spielzeugen gegenüber abstrakterem Spielmaterial spezialisiert. Hierbei ist zu beachten, dass besonders jüngere Kinder (das Alter wird bis zu fünf Jahren angegeben)¹⁶² am erfolgreichsten „*symbolisch Spielen*“, wenn sie mit realistisch aussehenden Spielzeugen versorgt werden. Dies nimmt seinen Ursprung womöglich in den ersten imitierenden Fantasienspielen, initiiert von Erwachsenen und oft mit realistischen Replikatspielzeugen vorgeführt¹⁶³. Hierbei wird allerdings in der Literatur das „*Spiel-als-ob*“ nach zwei verschiedenen Definitionen deklariert und gemessen: In einer Vielzahl der Untersuchungen wird davon ausgegangen, dass lediglich, wenn ein Objekt eine komplett neue „*Als-ob*“ Identität erlangt, also beispielsweise ein Baustein als Telefon verwendet wird, richtiges „*Spiel-als-ob*“ (laut Trawick-Smith „*Type 2 Transformation*“) ¹⁶⁴ vorliegt. Das Problem liegt dabei

¹⁶⁰ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „Why Play Training Works“, a.a.O., S 124

¹⁶¹ vgl. Saltz, Eli; et al: „Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities“ a.a.O., S 368

¹⁶² vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „The Effects of Realistic versus Non-realistic Play Materials on Young Children's Symbolic Transformation of Objects“ In: „Journal of Research in Childhood Education, vol. 5 no 1, 1990, S 32

¹⁶³ vgl. Mcloyd, Vonnie: „Scaffolds or Shackles?“, a.a.O., S 69

¹⁶⁴ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „The Effects of Realistic versus Non-realistic Play Materials“ a.a.O., S 32

erstens darin, dass so das Fantasienspiel von vorsprachlichen Kindern nur sehr schwer nachgewiesen werden kann (da es sich als kompliziert darstellt, ein nonverbales, wahrhaftes „*Als-ob*“ zu beweisen). Und zweitens, es vermutlich auch als „**wahres**“ „*Spiel-als-ob*“ zählen sollte, wenn beispielsweise ein realistisches Spielzeug zur „traditionellen“ Verwendung herangezogen wird, dies allerdings an einem frei erfundenen oder von der Realität losgelösten Schauplatz stattfindet (laut Trawick-Smith „*Type 1 Transformation*“) ¹⁶⁵. Hierzu würde zum Beispiel das Trinken von imaginiertem Kaffee aus Spieltassen beim allseits beliebten Teekränzchen gehören. In Jeffrey Trawick-Smiths Meinung sollte diese Art von „Umwandlungen“ sowieso aus guten Gründen zum „**richtigen**“ „*Spiel-als-ob*“ gezählt werden, da auch hier „komplexe Gedankengänge“ gefordert sind: Wenn zum Beispiel ein realistisches Spielzeugpferd von einer Spielzeugtasse zu trinken bekommt, „*beweist das Kind die Fähigkeit der Rollenverschiebung: Unbelebten Objekten werden lebendige Eigenschaften zugeschrieben, imaginierte Flüssigkeiten in leere Tassen hinein gedacht, und in diesem Fall am Wesentlichsten: Es wird eine Beziehung zwischen Tasse und Pferd etabliert.*“ ¹⁶⁶ Hierzu sollte zusätzlich angeführt werden, dass es generell in der Spieltheorie diskutiert wird, ob je **vor** einer eindeutigen Verbalisierung durch die spielenden Kinder überhaupt ein „**wahres**“ „*Spiel-als-ob*“ ¹⁶⁷ belegt werden kann.

Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass Kinder älter als 5 Jahre zumindest zusätzlich mit den abstrakten/unstrukturierten/realitätsfernen Spielzeugen (je nach angewandter Terminologie) versorgt werden sollten: In diesem Alter entwickeln sich die Spielhandlungen generell sehr viel weiter, in dem sie an Komplexität hinzugewinnen und so scheint es logisch, dass die Spielenden deswegen wenig definierte Objekte bevorzugen: Besonders wenn es sich um das „*Spiel-als-ob*“ handelt ¹⁶⁸. Derart wird die zunehmende Separierung von Objekten und ihren Bedeutungen gefördert und so die steigende Symbolisierung effektiver unterstützt. ¹⁶⁹

¹⁶⁵ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „The Effects of Realistic versus Non-realistic Play Materials“ a.a.O., S 32

¹⁶⁶ vgl. ebd. S 28

¹⁶⁷ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 35

¹⁶⁸ vgl. ebd. S 138

¹⁶⁹ vgl. Mcloyd, Vonnie: „Scaffolds or Shackles? The Role of Toys in Preschool Children's Pretend Play“ a.a.O., S 73

4.4. WIE UND WAS GENAU EVALUIEREN?

Hinzu kommt noch die Frage, ob lediglich *jedes einzelne Aufkommen* vom „*Spiel-als-ob*“ in der Untersuchung *gezählt* werden soll? Solcherart wird die Zählung in vielen Studien gehandhabt, die zu beweisen suchen, welche Unterstützungsmaßnahmen „*Spiel-als-ob*“ wirklich positiv bestärken (und im Anschluss durch verschiedene Kreativitätstest dessen Wirksamkeit bewiesen werden kann).

Eine der Pionierinnen in der „*Spiel-als-ob*“ Forschung, Sara Smilansky, arbeitet seit 1968 mit der „*Smilansky Skala zum soziodramatischen Spiel*“¹⁷⁰. Diese inkludiert 6 Elemente:

(Übersetzung durch die Autorin):

- 1) **IRP**: *Imitative role-play*:
Das Kind verpflichtet sich zu einer Rolle und drückt diese anhand nachahmender Aktionen oder Verbalisierungen aus
- 2) **MBO**: *Make-believe with regard to objects*:
Bewegungen, verbale Aussagen, Materialien oder Spielzeuge erhalten neue (erfundene) Bedeutungen
- 3) **MBS**: *Make-believe with regard to actions and situations*:
Handlungen und Situationen werden durch Andere/Erfundene ersetzt
- 4) **P**: *Persistence in the play episode*:
Beharrlichkeit in einem Spielabschnitt
- 5) **IN**: *Interaction*:
Interaktionen/Zusammenspiel im Spielkontext
- 6) **VC**: *Verbal Communication*:
Verbale Kommunikationen im Spielabschnitt

Das Spiel wird hinsichtlich dieser Elemente 5 Minuten lang nach Vorhanden- oder Nichtvorhandensein aller Kriterien untersucht und es werden jeweils zwischen 0 und 3 Punkten vergeben: wobei bei 1 = das Element auftritt, allerdings nur für eine eingeschränkte Zeitspanne, bei 2 = das Element mäßig oft vorkommt, 3 = das Element immer wieder auftritt.

Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, Techniken der Sprachwissenschaft, und hier besonders die der Soziolinguistik oder jenen sprachwissenschaftlichen Theorien, entwickelt für die Anthropologie, anzuwenden, wie es Ariel Shlomo und R. Keith Sawyer in ihren Untersuchungen des „*Spiel-als-ob*“ versuchen: Shlomo untersucht die im „*Spiel-*

¹⁷⁰ Umek, Ljubica M.: „Symbolic play as a way of development and learning of preschool children“, a.a.O., S 39

als-ob“ gesprochenen Dialoge nach der Methode der „CDCA Context-Dependent Componential Analysis“¹⁷¹, seiner eigenständigen Erweiterung der Komponentenanalyse (der linguistischen Semantik) um „*verdeckte Zusammenhänge und Bedeutungen der verwendeten Begriffe*“¹⁷² aufzudecken. So will er erstens die *Art des Spiels* deuten und darüber hinaus mutmaßt er, mehr über die kindlichen Beweggründe der verbalen und non verbalen Äußerungen herauszufinden, um diese dann tiefenpsychologisch analysieren zu können.

Auch R Keith Sawyer versucht in seiner „*Spiel-als-ob*“ Arbeit auf der einen Seite die kindlichen verbalen und nicht-verbalen Dialoge nach pragmatischen Elementen der linguistischen Semantik auszuwerten, und das Spiel auf der anderen Seite mit dem Improvisationstheater der Erwachsenen zu vergleichen und sie von diesem zu unterscheiden. Für Sawyer sind die metakommunikativen Elemente am wichtigsten: Er notiert und untersucht die Variationen der „*in frame*“ und „*out-of-frame*“ Bemerkungen, vergleicht also jene Äußerungen der gespielten „*Figuren*“ mit jenen spielorganisatorischen Dialogen **außerhalb** des „*Spiel-als-ob*“ Rahmens¹⁷³. Dabei vergleicht er die divergenten „*Vortragsstil*“ Strategien von „*direktem*“ (*quasi körperlich gespielten, ausgedrücktem*) oder „*indirektem*“ (*Spiel wird durch einen Träger oder Spielzeug formuliert*) sowie „*kollektiven*“ (*eine Gruppe formt gemeinsam, miteinander oder parallel, die Aussagen*) Spielvarianten¹⁷⁴. Seine „Maßeinheit der Untersuchung“ stellt allerdings nicht, wie sonst üblich in der Spielforschung, das Individuum oder die Gruppe dar, sondern er orientiert sich am „*interaktionalen Ereignis*“¹⁷⁵.

Besonders bei der Anwendung von sprachwissenschaftlichen Methoden sollte man sich allerdings bereits vor den Untersuchungen im Klaren darüber sein, dass „*Zahlen*“ in der Datenanalyse, stets „*leichter zu handhaben sind als Worte*“¹⁷⁶ und eine Art der Umwandlung von einem zum anderen sich als sinnvoll herausstellen könnte.

¹⁷¹ vgl. Shlomo, Ariel: „Children's Imaginative Play“, a.a.O., S 22

¹⁷² vgl. ebd. S 23

¹⁷³ vgl. Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation“, a.a.O., S 52

¹⁷⁴ vgl. Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation“, a.a.O., S 82 - 85

¹⁷⁵ vgl. ebd., S 76

¹⁷⁶ vgl. Altrichter, Herbert; Posch, Peter: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, a.a.O., S 199

4.5. SPIELINSZENIERUNGEN MIT TEXTILEN ELEMENTEN

Es konnten im bestehenden Spielinszenierungskanon mit der Spezialisierung auf das „*Spiel-als-ob*“ keine Studie aufgetrieben werden, die sich ausschließlich mit stofflichen Spielzeugen, Kostümen, Kleidern oder anderen textilen Objekten beschäftigt.

Dies überrascht etwas, da textile Objekte wie zum Beispiel die geliebte Schmusedecke der „*Linus*“ Figur in „*Charlie Brown*“ (oder A. A. Milnes an seinen Sohn orientierten Lieblingsstofftier Helden „*Pu der Bär*“) wiederholt in der Populärkultur vorkommen und mit reichlich Literatur, im Sinne des Übergangsobjekts Donald Winnicotts¹⁷⁷, bedacht sind: Die beiden Psychologen Dorothy und Jerome Singer¹⁷⁸ gehen davon aus, dass die Vorliebe zum Stofftier nicht von irgendwo her kommt: Durch den textilen Gefährten kommt es dem Kleinkind vor, als hätte es eine Portion Wärme und Nähe seiner Bezugsperson bei sich, allerdings diesmal in einer Form, die es selber beherrschen kann. Um beim langsamen Erstellen des Selbstbild mitzuhelfen, erweist sich das Stofftier, die Schmusedecke oder der Lieblingspolster als förderliches *erstes Objekt* „*das meins ist, jedoch kein Teil von mir.*“¹⁷⁹ Donald Winnicott beschreibt in seiner Arbeit über „*transitional phenomena*“ (in etwa „*vorübergehende Phänomene*“)¹⁸⁰ eine der Herausforderungen jedes Kleinkinds darin, in ihrer Wahrnehmung die „*andauernde Aufgabe, die innere und äußere Realität stets getrennt, jedoch zusammenhängend*“¹⁸¹ anerkennen können zu meistern. Für Winnicott macht die Fähigkeit, Unterschied und Gleichheit in den beobachteten „*vorübergehenden Objekten*“ detektieren und akzeptieren zu können den Weg frei, von einer rein subjektiven Weltansicht in Richtung einer objektiveren Weltansicht ein Stück weit zu gelangen: Auf diese Art wird die „*rechtzeitige Wurzel für das Entwickeln der Symbolik gelegt*“ und ein großer Schritt hin zu dem Lernen und Erleben anhand von „*Erfahrungen*“.¹⁸²

Der mangelnde Einsatz von Kostümen als Spielzeug könnte auch daran liegen, dass in der Wissenschaft Uneinigkeit darüber herrscht, in welche Kategorie das Kostüm oder die Verkleidung geordnet gehört: Manchmal wird es zu den minimal gestalteten, „*einfachen*“ Spielhilfen, in anderen Fällen zu den hoch gestalteten und somit

¹⁷⁷ vgl. Winnicott, Donald: „*Playing and reality*“, Routledge, London und New York, 1971, S 4 ff

¹⁷⁸ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „*The House of Make-believe*“, a.a.O., S 109

¹⁷⁹ vgl. ebd.

¹⁸⁰ vgl. Winnicott, Donald: „*Playing and reality*“, Routledge, London und New York, 1971, S 4 ff

¹⁸¹ vgl. ebd. S 4

¹⁸² vgl. ebd. S 6

komplizierteren Spielhilfen gezählt. Manchmal wird auch ein Unterschied zwischen allgemeinen Verkleidungen und „spezifischen Outfits“¹⁸³, wie zum Beispiel Uniformen, angedeutet.

Studien, die besonders auf Spielzeug initiiertes „*Spiel-als-ob*“ ausgerichtet sind, scheinen in ihren Kriterien zu den unstrukturierten oder wenig realistischen („*low realism*“)¹⁸⁴ Spielmaterialien dem Beispiel Vonnie McLoyds zu folgen: Diese besagen eindeutig, dass „Gegenstände, die der menschlichen Form ähneln oder auf irgend eine andere Weise ihre spezifische Gebrauchsart suggerieren“¹⁸⁵, automatisch exkludiert werden müssen.

Daraus könnten zweierlei Schlüsse ziehen gezogen werden:

- a) freie Spielmaterialien, die der menschlichen Form ähneln, benötigen weniger abstraktes Denken, sind weniger „mehrdeutig“ (besonders wenn es sich um Puppen-, Stofftiere oder ähnliche Spielzeuge handelt)¹⁸⁶
- b) freie Spielmaterialien mit eindeutigem Gebrauch müssen anders in das Spielgeschehen integriert werden bzw. bedürfen anderer Spielvorbereitungen

Was auf jeden Fall schon im voraus für eine Spielschulung mit Kostümen zu sprechen scheint: Spielzeuge und im Fall dieses Projekts gilt dies sicherlich auch für Requisiten und frei kombinierbare Kostüme, etablieren unter den Spielenden gemeinschaftliche Aufmerksamkeit und machen es leichter, ein gemeinsames Spielmotiv zu entwickeln¹⁸⁷ und aufrecht zu erhalten. Auch das Erschaffen einer gemeinsamen Welt durch Erwachsene und Kinder mit dem zusätzlichen Verstärker der Faszinationen durch die mitgereichten ungewöhnlichen, ästhetischen Komponenten (wie „Kostüme, Illustrationen und Requisiten“¹⁸⁸), spricht für eine solche Aktivität.

Durch das Anprobieren von Kostümen, diversen Aufmachungen, Verhaltensformen und ähnlichen „förmlichen Codes“ erlaubt das Improvisieren in verschiedenen Kombinationen nicht nur die Entwicklung kreativer (privater) Ideen, sondern auch

¹⁸³ Winnicott, Donald: „Playing and reality“, a.a.O., S 83

¹⁸⁴ vgl. McLoyd, Vonnie: „Scaffolds or Shackles? The Role of Toys in Preschool Children's Pretend Play“ In: Fein, Greta et al (Hsg): „The young Child at Play“, Reviews of Research, Vol. 4, National Association for the Education of young children, Washington DC, 1985, S 70/71

¹⁸⁵ vgl. McLoyd, Vonnie: „The Effects of the Structure of Play Objects on the Pretend Play of Low-Income Preschool Children“, In: „Child Development“, Vol. 54 No. 3., Society for the Research in Child Development Inc, Michigan, 1983, S 629

¹⁸⁶ vgl. McLoyd, Vonnie: „Scaffolds or Shackles? The Role of Toys in Preschool Children's Pretend Play“, a.a.O. S 34

¹⁸⁷ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey et al: „Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence on Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status“, In: „Early childhood Education Journal“, Springer, New York, 2014, S 250

¹⁸⁸ Baumer, Sonja et al: „Promoting narrative competence through adult-child joint pretense“, a.a.O., S 578

deren „Externalisierung“¹⁸⁹ oder Sichtbarmachung. Zusätzlich sollte erforscht werden, ob sich durch die Bereitstellung von textilen Modulsystemen eine Art Zwischenkategorie in der Spielzeugsystematik eröffnen könnte und in der Folge neuartige Wege um „*Spiel-als-ob*“ bei vorsprachlichen Kindern beweisen zu können, zur Verfügung stehen.

4.6. ZIELGRUPPE PROJEKT TEXTILE SPIELINTERVENTION

Für dieses Projekt sind zwei Kindergruppen zum Vergleich vorgesehen: Der MOKI Montessorikindergarten in Amstetten unter Manuela Hüttenbrenner sowie das Re-Atelier der NIDO Kindergruppe der Reggio Bildung in Linz unter Barbara Bagic-Moser.

Zielgruppe der Intervention sind alle Kinder in den Gruppen. Eines der positivsten Eigenschaften des „*Spiel-als-obs*“ liegt darin, dass es basis-demokratisch wirkt und alle Kinder gleichermaßen fördert, unabhängig von deren Intelligenzquotienten, Geschick oder Herkunft¹⁹⁰. Zusätzlich sollten von der Involvierung der motorischen „*physical enactment*“¹⁹¹-Funktionen sowie der möglichen kinästhetischen Komponenten alle Kinder profitieren. Ebenso wird angenommen, dass sich durch die körperlichen Inszenierungen einheitlich eine verbesserte Identifikation mit den Rollen einstellen wird. Von einem verbesserten Erzählvermögen und Verständnis über Kausalität und Zeitlichkeit könnte ebenso ausgegangen werden, da diese im realen Leben für Kinder aufgrund der langen Abfolge-Dauern oft schwer nachvollziehbar sein können¹⁹² (sofern Geschichten aktiv in das Geschehen involviert werden).

Ein Nutzeffekt dieses Projekts sollte in seiner „Übersprachlichkeit“ liegen: Obwohl von praktisch allen Forschern eine „*Zunahme des verbalen IQ*“¹⁹³, sowie der verbalen Kommunikationsfähigkeit durch das „*Spiel-als-ob*“ verkündet werden, sollte es besonders auch für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, besser möglich sein, sich in diese Art des aktiven, gegenwärtigen Spiels selbständig zu involvieren.

¹⁸⁹ vgl. Harnad, Stevan: „Creativity: Method or Magic“, a.a.O., S 136

¹⁹⁰ vgl. Bass, Shona; Walker, Kathy: „Early childhood play matters“, a.a.O., S 47

¹⁹¹ vgl. Saltz, Eli; et al: „Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities“ a.a.O., S 367

¹⁹² vgl. Saltz, Eli; et al: „Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities“ a.a.O., S 368

¹⁹³ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 160

4.7. PROJEKT ARRANGIERT FÜR MÄDCHEN ODER JUNGEN?

Überdies gibt es gute Begründungen, dieses Projekt sowohl als „*speziell für Mädchen*“ als auch „*speziell für Jungen*“ auszuweisen:

Bei Mädchen werden, vermutlich aufgrund des oft äußerst eingeschränkten, gendertypischen¹⁹⁴ Spielzeugangebots, weniger fantastische Spielmotive beobachtet. Sie beschäftigen sich oft mit Verkleidungen, allerdings geben sie ungleich öfter häusliche Rollenbilder mit traditionellen Familienrollen¹⁹⁵ wieder. Und das, obwohl in der Populärkultur von zahlreichen Beobachtern im Gegensatz zu früheren Jahren mehr „weibliche Superheldinnen“¹⁹⁶ detektiert werden, dennoch scheint dies nicht ausreichenden Appell für alle Mädchen zu bedeuten. R Keith Sawyer gibt zu bedenken, dass die Aufspaltung in vermehrt häusliches versus fantastischeres Rollenspiel mit dem vorgezogenen „Performancelstil“ von Mädchen- und Jungengruppen zu tun haben könnte: Mädchen spielen meist im direkten (körperlich ausgeübten) Spiel, wobei in Sawyers Untersuchungen, das direkte Spiel am häufigsten das häusliche Spiel thematisiert, während Jungen sich öfter im indirekten (durch Spielzeuge ausgedrückten) oder im kollektiven Spiel üben, was überwiegend fantastische Themen beinhaltet.¹⁹⁷

Zusätzlich mag sich der Überhang zu den häuslichen Themen daraus begründen, dass die „Verkleidungsecke“ oft architektonisch in die Spielküche integriert ist¹⁹⁸, dass Mädchen ungleich öfter mit häuslichen Aufgaben beauftragt werden und damit (unbewußt?) in der näheren Umgebung des Heims zurück gehalten werden¹⁹⁹. Generell wurde in Untersuchungen festgestellt, dass Mädchen ab einem Alter von 5 Jahren, vernünftiger, „sozial kompetentere“ Handlungsweisen, in denen sie eventuell ihre Mütter nachahmen²⁰⁰, an den Tag legen. Aus diesen Gründen ist es besonders für Mädchen wichtig, die Rollenauflösung im Sinne der Geschlechtergleichstellung „*undoing gender*“²⁰¹ bewusst zu unterstützen, oder allermindestens einen erweiterten Horizont

¹⁹⁴ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 86

¹⁹⁵ ebd. S 85

¹⁹⁶ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 101

¹⁹⁷ vgl. Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation“, a.a.O., S 92 - 95

¹⁹⁸ vgl. Curran, Joanne M.: „Constraints of Pretend Play. Explicit and Implicit Rules“, a.a.O., S 48

¹⁹⁹ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 79

²⁰⁰ ebd. S 81

²⁰¹ Focks, Petra: „Starke Mädchen, Starke Jungen: Genderbewusste Pädagogik in der Kita“ Herder, Freiburg, 2016, S 47

und zusätzliche Rolleninszenierungen anzubieten. Die Spieltheoretikerin Tina Bruce rät deswegen: „...*gebt den Mädchen Konstruktionsspielzeug und den Jungen Puppen*“.²⁰² Dies sollte besonders im Vorschulalter bedacht werden, hinsichtlich der Tatsache, dass ab einem Alter von etwa 6 Jahren (zeitgleich mit der aus der Psychoanalyse stammenden „Latenzphase“) in den Schulklassen häufig bereits von den SchülerInnen selbst initiierte Geschlechtertrennungen oder Geschlechterklüfte²⁰³ vorgefunden werden: Deswegen bieten sich vermindert Gelegenheiten für spielerische Genderkonstruktionen an.

Für Jungen gilt es, sie vermehrt in die Verkleidungsecke zu locken, und so von gendertypischeren Spielzeugen wie den Konstruktionsmaterialien und Spielzeugfahrzeugen²⁰⁴ abtrünnig zu machen. Jungen könnten enorm davon profitieren, wenn bewunderungs-würdige „typisch weibliche Charakterzüge“ zunehmend von Ihnen eingefordert würden: Ihre Spiele sollten sich in Richtung der Zuneigung, Aufmerksamkeit, Fürsorglichkeit und Pflege bewegen dürfen, was allerdings aus verschiedenen Gründen von der Gesellschaft eher abgelehnt wird.²⁰⁵ Positiv könnten sich auch Setups, welche gezielt auf das Einbeziehen von Jungen ausgelegt sind, erweisen: Jungen wünschen sich abenteuerlichere Spielmotive²⁰⁶, sind generell aktiver und exploratorischer²⁰⁷ unterwegs. Deswegen sollten sie vielleicht befugt werden, sich auch im Freien, wo sich der Extraraum anbietet, mit Verkleidungen und Requisiten zu beschäftigen.

Während mehrere Spieluntersuchungen berichten, dass besonders Mädchen älter als 5 Jahre alt, die offeneren, realitätsfernen Spielmaterialien für das gewinnbringende „*Spiel-als-ob*“ benötigen²⁰⁸, scheint es bei Jungen besonders wichtig, dass die realistischen Requisiten und Kostüme auch nach dem fünften Geburtstag noch parat stehen²⁰⁹, um für sie das „*Spiel-als-ob*“ nicht unnötig zu entzaubern.

²⁰² vgl. Bruce, Tina: „Time to Play in Early Childhood Education“, Hodder & Stoughton, London, Sydney, Auckland, 1991, S 18

²⁰³ vgl. Gilmore, Karen J, Meersand, Pamela: „Normal Child and adolescent development: A psychodynamic Primer“, American Psychiatric Publishing, Washington, DC, London, England, 2014, S 146

²⁰⁴ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey et al: „Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children“ a.a.O., S 250

²⁰⁵ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 102

²⁰⁶ vgl. ebd. S 78

²⁰⁷ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 82

²⁰⁸ vgl. ebd., S 43

²⁰⁹ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „The Effects of Realistic versus Non-realistic Play Materials“, a.a.O., S 34

Hingegen scheint es für Mädchen wichtig, auch animistische Kostüme vorzubereiten, da sie sich länger mit Tieren identifizieren: Untersuchungen belegen, dass sie ungleich öfter mit fiktiven Spielkameraden in der Form von Tieren kommunizieren, aber auch vermehrt gegengeschlechtliche fiktive Spielkameraden kommen vor (was bei Jungen selten beobachtet wird).²¹⁰

Für Mädchen scheint sich das „*Spiel-als-ob*“, welches von Erwachsenen (den PädagogInnen oder Eltern) initiiert wird, in der Form von „*tutored play*“, besser zu entwickeln. Während Jungen phantasievoller mit Gleichaltrigen spielen, da sich Jungen untereinander besser ermutigen und zu innovativen Spielentwicklungen gegenseitig motivieren.²¹¹

Ein wenig untersuchter Teil des „*Spiel-als-obs*“ findet sich darin, dass es sich lediglich in einer limitierten Lebensspanne des Kindes präsentiert²¹²: Karen Gilmore spekuliert darüber, dass sich das entwickelnde Über-Ich der Latenzphase durch einen größeren Bezug zur Realität und deren gesellschaftlichen Regeln auszeichnet. Deswegen kann diese neue Weltansicht den direkten Zugang zu den „mental en Organisation die zur Blütezeit des Spiels führten“²¹³, der einen „modifizierten (wenn auch nicht gänzlich veränderten) Bewusstseinszustand“²¹⁴, darstellt, in gewisser Weise verhindern. Gilmore bestreitet ebenso, dass es sich hierbei nicht nur um kognitive Transformationen (basierend auf Veränderungen im Aufbau der Frontallappen und anderen körperlich bedingten Wahrnehmungsabwandlungen) handelt, sondern, dass das Kind ab diesem Zeitpunkt einfach an neuartigen Paletten psychosozialer und regulatorischer Tätigkeiten der Organisation zu arbeiten beginnt.²¹⁵

Generell wäre es wünschenswert, Spielinszenierungen und Spieluntersuchungen so auszulegen, dass sie die von den Kindern selbst ins Leben gerufenen „Geschlechtstrennungsgesetze“²¹⁶ (besonders im Fantasi espielen) durchbrechen vermögen. Laut Bruno Bettelmann können beispielsweise im Märchen ab einem höheren Alter problemlos Identifikationswechsel vorgenommen werden, es wird sich beispielsweise häufig mit Heldinnen des anderen Geschlechts und deren Zwangslagen

²¹⁰ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 100

²¹¹ ebd. 165

²¹² vgl. Gilmore, Karen: „Pretend Play and development in Early Childhood (with implications for the Oedipal Phase)“, Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research, New York, 2010, S 1158

²¹³ ebd. S 1160

²¹⁴ ebd. S 1173

²¹⁵ vgl. Gilmore, Karen: „Pretend Play and Development in Early Childhood“, a.a.O., S 1175

²¹⁶ vgl. Shlomo, Ariel: „Children's Imaginative Play“, a.a.O., S 44

erfolgreich identifiziert.²¹⁷ Vielleicht könnte dies durch ähnliche Freiheit im Rollenspiel bereits im Vorschulalter erprobt und gefördert werden?

4.8. SPIELLEITUNG

Noch ein Wort soll zur möglichen Integration der Erwachsenen bzw. deren „Provokation“ oder „Stimulation“ der Spielumgebungen und deren Einflussnehmen auf das Spiel im Gange gesagt werden: Jene Kinder, für die es am Wichtigsten wäre, die zahlreichen Fähigkeiten des „Spiel-als-ob“ „Trainings“ zu erlernen, da sie von sozialen oder kognitiven Schwächen geplagt werden, haben oftmals die größten Schwierigkeiten, sich in dieses Spiel der Gleichaltrigen einzubringen. So kommen die, die es am meisten benötigen würden, quasi doppelt zu kurz, wenn ihnen die unterstützenden Hilfestellungen der PädagogInnen oder ForscherInnen nicht zur Verfügung stehen.²¹⁸

5. GENDER THEORETISCHER INPUT

5.1. GLEICHSTELLUNG

Menschen, die der „aufsteigenden Gruppe männlich, heterosexuell, weiß, der Mittelschicht angehörig, leistungsfähig, volljährig und geistig gesund“²¹⁹ angehören, mögen nicht verstehen, worum es in der Gleichstellungsdebatte überhaupt geht, da sie ihre „privilegierte“²²⁰ Stellung in der Gesellschaft der „ehrlichen Illusion“ verfallen lässt, „einfach menschlich zu sein, ein Vertreter der menschlichen Rasse, der mit Autorität und stellvertretend für alle sprechen kann“²²¹. Caroline Criado Perez in ihrem (2020 erstmals auf Deutsch erschienenen) Werk: „Unsichtbare Frauen: Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert“, würde dem hinzufügen: „Männer sind die unausgesprochene Selbstverständlichkeit, und über Frauen wird gar nicht geredet. Denn wenn wir «Mensch» sagen, meinen wir meistens den Mann“²²², und erläutert weiter „dass das Fehlen der weiblichen Perspektive eine unabsichtliche

²¹⁷ Bettelmann, Bruno: „Kinder brauchen Märchen“, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1977, S 24

²¹⁸ vgl. Shlomo, Ariel: „Children's Imaginative Play“, a.a.O., S 118

²¹⁹ Davies, Bronwyn: „Constructing and Deconstructing Masculinities through Critical Literacy“, in: „Gender and Education“, Vol. 9 No. 1, Routledge, London 1997, S 13

²²⁰ ebd.

²²¹ Davies, Bronwyn: „Constructing and Deconstructing Masculinities through Critical Literacy“, S 13

²²² Criado Perez, Caroline: „Unsichtbare Frauen: Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert“, btb Verlag; Auflage: Deutsche Erstausgabe, München, 2020, S 12

Verzerrung zugunsten der Männer befördert, die sich selbst – oft ohne böse Absicht – als «geschlechtsneutral» begreifen...“²²³

Auf diese Art werden Menschen entweder aus der Gruppe ausgeschlossen (ge„othered“), weil sie Mitglieder anderer Kulturkreise oder Ethnien sind, nicht der heterosexuellen Normvorstellung entsprechen, oder beispielsweise körperlich oder geistig eingeschränkt sind. Es könnte auch schlicht deswegen geschehen, weil jemand nicht am Arbeitsmarkt tätig ist, Single-ErzieherIn ist oder aus ihrem oder seinem Heimatland flüchten musste ... Und zeitweilig werden Individuen einfach aufgrund ihrer Geschlechtsorgane von gewissen Aktivitäten oder Tätigkeiten ausgegrenzt.

Was wäre die Folge, wenn sich Kinder über die „moralische Obligation sich ihrem Geschlechtsteil entsprechend dar zu stellen“²²⁴ hinwegsetzen könnten? Würde ihnen etwas entzogen werden oder würden sich neue Horizonte eröffnen? Was würde geschehen, wenn Kindern erlaubt werden würde, sich von der gängigen Geschlechts-Kennzeichnung (wie etwa den Kleidungsregeln, den Frisuren sowie den zugeteilten Beschäftigungen²²⁵) los zu lösen und sich derart ausschließlich für Optionen, die sich an ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten orientierten, frei zu setzen? Laut Glenda MacNaughton (Direktorin des Zentrums für Gleichstellung in Melbourne, Australien) könnten sich Heranwachsende aktiver und wirkungsvoller in die „Konstruktion ihrer eigenen Identität“²²⁶ einbringen, es stünde ihnen eine „breitere Palette andersartiger Positionierungen“²²⁷ für Ihr Leben und ihre imaginierte, potentielle Zukunft zur Verfügung; sie könnten freiere Lebenskonzepte und umfangreichere Karriereoptionen²²⁸ ins Auge fassen. Ebenso könnte, den Theorien der Gleichstellungsforscherin Bronwyn Davies folgend, den künftigen Generationen im günstigsten Fall alternative Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder²²⁹ als „sich wandelnde Nexus (*im Sinne von Verkettungen*) der Möglichkeiten“²³⁰ angeboten werden. Wenigstens könnte es jenen Kindern, die ihre „zugeteilte Geschlechterkategorie mit ähnlichen Schwierigkeiten wie

²²³ Criado Perez, Caroline: „Unsichtbare Frauen“, a.a.O., S 13

²²⁴ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, George Allen & Unwin Ltd, St. Leonards, Australien, 1989, S 140

²²⁵ ebd. S 2

²²⁶ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 7: Gender performativity and in early childhood education“ In: Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead and New York, 2006, S 131

²²⁷ vgl. ebd., S 130

²²⁸ vgl. ebd., S 143

²²⁹ hooks, bell: „Feminism is For Everybody: Passionate Politics“, South End Press, Cambridge, MA, 2000, S 70

²³⁰ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, a.a.O, S 12

eine Zwangsjacke tragen“²³¹, eine gewisse Erleichterung und „geringere soziale Isolation“, einschließlich weniger Hänseleien und „Bullying“²³² im Alltag bieten.

5.2. DISKURS

Um die Differenzen, die sich in den Zukunftsvisionen der Kinder auftun, sichtbar zu machen, empfiehlt es sich, in der feministischen Tradition des „*linguistic turns*“, die Sprache zu untersuchen. Weil „Text niemals unschuldig“²³³ sein kann, denn „Diskurs ist eine gegebene Tatsache“, die „hinter dem Rücken der Sprechenden“ wirkt und so „vollkommen unbedacht“²³⁴ von Statten geht. Diskurse sind auch „keine abstrakten Ideen, sondern sind aufs Engste verwoben mit der Weise in der die Gesellschaft organisiert und geführt wird“²³⁵. So kann die Sprache nicht nur als „wesentlicher Ort der Selbstkonstruktion“²³⁶ gesehen werden, sondern auch als das verlässlichste Instrument für Veränderung gedeutet werden, da sich hier nicht nur „die Identitäten festlegen sondern auch bewahren und hinterfragen“²³⁷ lassen. Im Diskurs finden sich „Netzwerke des Seins, Denkens und Handelns“²³⁸, und weil sich anhand von Sprache jeder seine eigene Theorie kreiert, sie verkörpert und dann lebt (denn „andersartiges Denken führt unausweichlich zu anderem Handeln“²³⁹) schafft es der dominanteste Diskurs „sich ins Unterbewusstsein bis zu den geheimsten Wünschen und Argumentationen“²⁴⁰ einzuschleichen. Sprache, auch jene, die im Klassenzimmer oder in der Kindergruppe angestimmt wird, „dient nicht dazu, zu überzeugen oder aufzuklären, sondern ist lediglich dazu da, befolgt zu werden“²⁴¹. Wahrheit und Logik werden in der westeuropäischen Philosophie „an spezifischen Zeichen festgemacht, zumeist den

²³¹ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, a.a.O., S 128

²³² Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 7: Gender performativity“, a.a.O., S 130

²³³ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories: What are the principles of Postmodern, Poststructural, and Critical Theories?“, In: Nagy Hesse-Biber, Sharlene (Hsg): „Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis“, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi, 2007, S 88

²³⁴ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 2: Doing Feminist poststructural theory with Early Childhood Educators“ In: „Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead and New York, 2006, S 31

²³⁵ ebd. S 35

²³⁶ ebd. S 40

²³⁷ ebd. S 42

²³⁸ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 82

²³⁹ ebd. S 91

²⁴⁰ ebd. S 82

²⁴¹ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“ In: „Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education“, Routledge, Abingdon, New York, 2009, S 150

Worten und Metaphern“²⁴². Wobei Wörter nicht „für vorher existierende Begriffe“²⁴³ und Konzepte stehen, sondern laut dem Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure „Zeichen willkürlicher sozialen Tatsachen“ darstellen, wobei sie keineswegs für „objektive Gegebenheiten der realen Welt“²⁴⁴ stehen. Dem folgend besteht für de Saussure immer eine Separation zwischen dem „*Signifikanten*“ – dem Bezeichnenden (oder dem Wort) und dem „*Signifikat*“ – dem Bezeichneten (oder dem Konzept)²⁴⁵. Wenn sich Sprache also nicht aus einer automatisch innewohnenden Bedeutung herausbildet, sondern stets von beliebigen Zuschreibungen bestimmt wird, scheint es weniger weit hergeholt, sich in der Elementarpädagogik zu erlauben, Kommunikation auch für neue Sinnbildung einzusetzen: Also auch für den Unsinn (im Sinne von Nicht-Sinn), wie er von den Kindern gebraucht wird, offen zu sein, diesen ernst zu nehmen und aufzuzeichnen. Denn wenn „Sinn als kontinuierlich produziert“, sowie „eng verbunden mit dem Unsinn“²⁴⁶ gewertet wird, kann man der spielerischen Sprache neue Bedeutung beimesen: Welche Art von „Sinn und Problemen werden konstruiert und produziert“ in den kindlichen „ungewöhnlichen aber niemals zufälligen Äußerungen“²⁴⁷?

5.3. KONSTRUKTION DER SELBST - DICHOTOMIEN

Die Konstruktion des Selbst, also derjenige oder diejenige, die man (für sich selber und andere) darstellt, das Resultat des „Prozesses der Subjektivierung“²⁴⁸, der von der sozialen Sphäre, also von außen, über einen (*auf veränderliche Weise*) über gestülpt wird²⁴⁹, hängt häufig von einem einzigen (oftmals sichtbaren) Aspekt der Identität ab, der repräsentativ für das gesamte Individuum“²⁵⁰ stehen soll. Im binären Geschlechtersystem handelt es sich hierbei normalerweise um die sich gegenseitig ausschließenden Dichotomien männlich/weiblich. Diese Kategorien, basierend auf einer

²⁴² MacNaughton, Glenda: „Chapter 3: Mapping classroom meanings: engaging the tactics of deconstruction locally“, In: „Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas“, Routledge, Abingdon, New York, 2005, S 59

²⁴³ ebd. S 60

²⁴⁴ ebd.

²⁴⁵ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., s 86

²⁴⁶ Olsson, Liselott Mariett: „Part 2: Methodological Approach: Pedagogical Work and Transcendental Empiricism“ In: „Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education“, Routledge, Abingdon, New York, 2009, S 102

²⁴⁷ ebd.

²⁴⁸ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 2: Doing Feminist poststructural theory with Early Childhood Educators“, a.a.O., S 25

²⁴⁹ vgl. ebd. S 27

²⁵⁰ ebd. S 28

„gegensätzlichen und hierarchischen Denkweise“, im Sinne der spaltenden Logik von „wenn du nicht mit uns bist, bist du gegen uns!“²⁵¹ fügen sich in unser Gedankengut nicht weniger unmerklich ein, wie dies der Diskurs generell beherrscht²⁵². Während die männliche Komponente der Dichotomie stets für das Wissen, den Geist und die Vernunft einsteht, wird die weibliche Seite gerne mit dem Unwissen, dem Körper und dem Irrationalen, den Emotionen und Gefühlen gleich gesetzt. Laut einer Liste von Donna Wilshire, zitiert im „*Handbook of Feminist Research*“ wird die weibliche Facette u.a. auch gern mit dem *Chaos* (gegenüber der männlichen Ordnung), dem *Prozess* (anstatt dem Ziel), der *Metapher* und der *Kunst* (im Gegensatz zur Wahrheit und den Fakten), und der *Spontanität* (gegenüber der Kontrolle) gleichgestellt²⁵³. Weiter gängige kulturelle Dualismen, die in einer gleichberechtigten Welt überdacht und abgelöst werden sollten, finden sich in Junge/Mädchen, Weiss/Schwarz, westlich/nicht-westlich, heterosexuell/homosexuell, Erwachsener/Kind²⁵⁴ aber auch in Kultur/Natur, Objekt/Subjekt, aktiv/passiv²⁵⁵, und Materie (weiblich) gegenüber Form (männlich)²⁵⁶; und noch weiter gefasst auch in der Theorie/Praxis²⁵⁷. Selbst, wenn in den pädagogischen Theorien auf diese existierenden Dualismen hingewiesen wird, fällt es schwer, von ihnen „wegzudenken“, denn eine Welt ohne sie ist nur schwer „imaginierbar“, manchmal werden diese Dichotomien gar als „natürliche Gegensätze wahrgenommen“²⁵⁸; da sich kaum Alternativen anbieten, wird die Verwendung der Dualismen im gesellschaftlichen Zusammenhang²⁵⁹ oftmals als „naturgemäß“ empfunden. Selbst über die „traditionellen narrativen Strukturen“ hinweg zu denken ist schwierig genug²⁶⁰, denn allein über vorherrschenden Denkstrategien

²⁵¹ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 73
²⁵² ebd. S 74

²⁵³ ebd.

²⁵⁴ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 2: Doing Feminist poststructural theory with Early Childhood Educators“, a.a.O., S 28

²⁵⁵ Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“: Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017, Einleitung, S 13

²⁵⁶ vgl. Hoppe, Katharina: „Eine neue Ontologie des Materiellen? Probleme und Perspektiven neomaterialistischer Feminismen“, In: Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“: Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017, S 37

²⁵⁷ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 93

²⁵⁸ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 2: Doing Feminist poststructural theory with Early Childhood Educators“ a.a.O., S 28

²⁵⁹ vgl. Haberman, Friederike: „Nicht nur Identität, sondern auch materielle Verhältniss queeren? Oder: Warum Marx und Butler dasselbe wollen“, In: Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017, S 197

²⁶⁰ vgl. Davies, Bronwyn „Frogs and Snails and Feminist Tales“, a.a.O., S 42

hinwegzugehen ist nahezu unmöglich²⁶¹. Nicht nur die linguistischen, sondern auch die sozialen Strukturen basieren auf den gegensätzlichen Geschlechtsbildern²⁶².

Dennoch bedienen sich Feministinnen, spätestens seit Michel Foucault und 1978, der Aussage, dass das Geschlecht „weder ein Fakt des Lebens noch etwas Natürliches“²⁶³ sei. Judith Butler, deklarierte das Geschlecht 1990 zur Performance, denn laut ihrem Konzept braucht es stets „einen Handelnden hinter der geschlechtlichen Identität, den körperlichen Gebräuchen, den Gesten, Aktionen und Aussagen“²⁶⁴. So wird Gender vom Hauptwort zum Tätigkeitswort. Welche Strategien könnten sich als hilfreich erweisen, um diese unnatürlichen sozialen Vorgehensweisen vorführen zu können? Von zahlreichen philosophischen Denkern wird der Poststrukturalismus als nicht nur „*hilfreich, um das Unfassbare und noch nicht Bekannte denken zu können*“²⁶⁵ deklariert, sondern auch, um erstmals das „*gesamte Ausmaß der Gefangenschaft im gängigen Diskurs*“²⁶⁶ aufzudecken.

5.4. POSTSTRUKTURALISTISCHE ZUSAMMENHÄNGE

Es würde zu weit gehen, an dieser Stelle die historischen Zusammenhänge zu erläutern, durch welche sich einzelne Gedankenströme schließlich zum Poststrukturalismus fusionierten. Es sei jedoch erwähnt, dass sich dieser Ansatz aus de Saussures (bereits erwähntem) Konzept der Zeichensysteme, dem Strukturalismus, heraus entwickelt hat, und zusätzlich mit der Idee dessen „Übertragung auf soziale Verhältnisse“ zusammen geführt wurde.²⁶⁷ Hinzu kommt, dass der Poststrukturalismus am „klassischen Strukturalismus insbesondere das Bestreben, transkulturelle, ahistorische und abstrakte Gesetze entdecken zu wollen“ kritisiert.²⁶⁸ Durch seine eigentümlichen Vorgehensweisen veranschaulicht der Poststrukturalismus „historische, kulturelle, soziale und diskursive Strukturen, mit deren Hilfe sich geltende unterdrückende oder

²⁶¹ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, a.a.O., S 71

²⁶² ebd. S 70

²⁶³ Blaise, Mindy: „New maps for old terrain: Creating a postdevelopmental logic of gender and sexuality in the early years“, McGraw-Hill Education, New York, 2010, S 82

²⁶⁴ vgl. ebd. S 83

²⁶⁵ Olsson, Liselott Mariett: „Part 1: Contextualizing the Problem: Theoretical resources: a Deleuzian/Guattarian philosophy of relations, creations and experimental empiricism“ In: „Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education“, Routledge, Abingdon, New York, 2009, S 24-27

²⁶⁶ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales“, a.a.O., S 139

²⁶⁷ vgl. Haberman, Friederike: „Nicht nur Identität, sondern auch materielle Verhältnis queeren?“, a.a.O., S 190

²⁶⁸ ebd.

dominante Mächte ihre Position sichern“²⁶⁹. Außerdem soll es in die Aufgabe des poststrukturalistischen Gedankenguts fallen, genau das, was für selbstverständlich gehalten wurde, als „seltsam und fremd“²⁷⁰ aufzudecken. Dabei führt der Poststrukturalismus eine Tradition fort, die zuvor bereits Karl Marx eingesetzt hatte: „das Selbstverständliche in der Welt als seltsam und geisterhaft“²⁷¹ erscheinen zu lassen. Diese gedanklichen Strategien machen die Marxistischen Theorien für materialistische Feministinnen, die sich fragen, ob Karl Marx und Judith Butler am Ende dasselbe einfordern²⁷², auch heute wieder brandaktuell. Poststrukturalisten betonen, wie auch Jacques Derrida in seinem verwandten Konzept der Textbefragung, der „*Dekonstruktion*“, stets die Wandelbarkeit der Strukturen²⁷³. Beide Denkströme hinterfragen die Auffassung einer absoluten, unbestreitbaren „*Wahrheit*“: Sie betonen, dass [gängige dem gesellschaftlichen Konsens entsprechende] „*Wahrheiten*“ ausschließlich *aus einer Machtpositionen heraus* und stets *mit politischer Intention* gestiftet werden²⁷⁴.

Speziell in der Ethnographie, an der sich die Forschungspraxis der Pädagogik teilweise orientiert (beispielsweise in der Aktionsforschung und der teilnehmenden Beobachtung), besteht die autoritative Meinung, dass die authentische „*Realität*“ gewissermaßen da draußen existiert und nur darauf wartet, *in Sprache gefasst zu werden*“²⁷⁵. Traditionellerweise hat sich die Elementarpädagogik an den Grundlagen von „Universalien, Entwicklung, Gewissheit und vorhersehbaren Ergebnissen“²⁷⁶ orientiert; allerdings wird es „neuer Logiken“²⁷⁷ bedürfen, um die Geschlechtlichkeiten der frühen Jahre nach zu vollziehen. Der Einsatz von Entwicklungspsychologie, beispielsweise von detaillierten Stufenmodellen der kognitiven Entwicklung, ist derart etabliert in der Studie von Kindern, dass erhebliche Mengen an Forschung auf diesen „Entwicklungswahrheiten“ unüberprüft basieren: Doch auch sie führen den „autoritativen Diskurs“ der „systematisierten Form von Sprechen, Sehen, Denken, Fühlen und Handeln“ fort²⁷⁸.

²⁶⁹ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 81

²⁷⁰ ebd.

²⁷¹ ebd.

²⁷² Löw, Christine et al (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven“, a.a.O., Einleitung S 17

²⁷³ Haberman, Friederike: „Nicht nur Identität, sondern auch materielle Verhältnis queeren?“, a.a.O., S 190

²⁷⁴ vgl. MacNaughton, Glenda: „Chapter 1: Journeys to activism: becoming poststructurally reflective about truth“, In: „Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas“, Routledge, Abingdon, New York, 2005, S 15

²⁷⁵ Britzman, Deborah P.: „The question of belief: Writing Poststructural Ethnography“ In: St. Pierre, Elizabeth; Pillow, Wanda S. (Hsg): „Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education“, Routledge, New York, London, 2000, S 22

²⁷⁶ Blaise, Mindy: „New maps for old terrain“, a.a.O., S 80/81

²⁷⁷ Blaise, Mindy: „New maps for old terrain“, a.a.O., S 80/81

²⁷⁸ vgl. MacNaughton, Glenda: „Chapter 1: Journeys to activism“, a.a.O., S 17-19

In der Elementarpädagogik, die an das feministischen Gedankengut angelehnt ist, gilt es im Sinne der Gerechtigkeit dieses „Spiel der Wahrheiten“ (*«game of truths»*) zu bezweifeln²⁷⁹ und sämtliche „Wahrheitsregimes“, dem philosophischen Poststrukturalisten Michel Foucaults getreu, zu durchbrechen²⁸⁰. Wenn die frühe Geschlechtskonstruktionen reflektiert und neu genährt werden sollen, ist es wenig sinnvoll, Kleinkinder kontinuierlich als passive „Schwämme, die Geschlechterrollen aufsaugen“²⁸¹ abzutun oder im Sinne des „Tabula Rasa“ Ansatzes, als leeres, unfertiges, „mangelndes Kind dass erst mit Kultur, Identität und Wissen aufgefüllt“ werden muss²⁸², abzustempeln. Auch nicht als jenes Lebewesen, dass von der Geburt an „der passive Rezipient von sozial auferlegten Weisungen durch Erwachsene“²⁸³ wird: Denn all diese Ansichten basieren auf der hierarchischen Erwachsener/Kind Dichotomie, laut derer Kinder ausschließlich als abhängige und unfähige Mitglieder der Gruppe gelten können²⁸⁴.

5.4.1. METHODEN DES POSTSTRUKTURALISMUS

Welche Methoden, entwickelt aus dem poststrukturalistischen Ansatz heraus, können für die Auswertung von elementarpädagogischen Beobachtungen verwendet werden?

Das Wurzelgeflecht bringt, im Kontrast zur (universalwissenschaftlichen) „linearen, systematischen Verzweigung der Baumwurzeln“ in der Form des Rhizoms „ein geheimes, unsichtbares, unterirdisches, sich schleichend vermehrendes Wachstum“²⁸⁵ hervor. Diese Metapher von Wurzeln und selbständigen Trieben in allen Richtungen in seiner „dynamischen, elastischen und lateral-querdenkerischen Logik“²⁸⁶ suggeriert nicht nur Umkehr, sondern auch Komplexität und Heterogenität²⁸⁷. Eine rhizomatische

²⁷⁹ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 82

²⁸⁰ MacNaughton, Glenda: „Chapter 1: Journeys to activism“, a.a.O., S 15

²⁸¹ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 7: Gender performativity and in early childhood education“, a.a.O., S 127

²⁸² Olsson, Liselott Mariett: „Part 1: Contextualizing the Problem: Theoretical resources: a Deleuzian/Guattarian philosophy of relations“, a.a.O., S 34

²⁸³ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 7: Gender performativity and in early childhood education“, a.a.O., S 131

²⁸⁴ vgl ebd.

²⁸⁵ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 87

²⁸⁶ MacNaughton, Glenda: „Chapter 4: Deliberately practicism for freedom: tactics of rhizoanalysis“, In: „Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas“, Routledge, Abingdon, New York, 2005, S 90

²⁸⁷ ebd.

Analyse eines Texts vermag gleichzeitig zu de- und rekonstruieren: Sie „zerlegt die Aussage, in dem sie erfragt, mit welchen Mitteln der Text seine Bedeutsamkeit erlangt, sowie die Art, mit der er sich mit dem Äußeren, wie seinem Autor, seinem Leser und den literarischen und nicht literarischen Kontexten“ verknüpft. Außerdem erkundet sie, „wie der Inhalt und dessen Potenz durch Sprösslinge, Überlagerungen, Unterwerfungen und Ergänzungen organisiert werden“²⁸⁸ Rhizomanalyse rekonstruiert, indem sie „den Text neu aufbaut und neuartige Auffassungen darüber erschließt“²⁸⁹: Hierzu wird der Ursprungstext generell mit unabhängigen Schriftwerken, die andernfalls nicht für die Bearbeitung herangezogen werden würden, verkoppelt und vernetzt. Das „Rhizom ist niemals fertig, es ist kontinuierlich werdend“²⁹⁰ und veränderlich, weshalb es „komplexere Deutungen“²⁹¹ (beispielsweise der Geschlechterstereotypen) und weitreichendere Perspektiven ermöglicht. Rhizomanalyse, genau wie die dekonstruktivistische Analyse (im Sinne Derridas), „bringt keine definitiven neuen Lesarten eines Texts hervor, sondern ist daraufhin ausgerichtet, eine endlose Verschiebung und Verlagerung der Bedeutung zu Ermöglichen“²⁹². Einen Text zu sezieren, im dekonstruktivistischen Sinn, heißt, die „Widersprüchlichkeiten und Bedeutungsrisse“ des Schriftstücks oder dessen inhärenten Wahrheitsregimes aufzuzeigen²⁹³. Diese Herangehensweise mag sich besonders gut dafür eignen, kindliches Gedankengut zu durchstöbern: Es ähnelt genau jenem eigentümlichen, selbst angestrebten „nicht linearen, sich abwechselnd vor- und zurück wiegenden Lernprozess“²⁹⁴ der Heranwachsenden. Auch ein Spielsortiment im Baukastensystem könnte in dem Sinn, dass es wiederholt und in endlosen Variationen auf- und umgebaut werden kann, gewisse „rhizomatische“ Wurzeln unterstellt werden.

Es finden sich zahlreiche Studien anhand von Rhizomanalysen, in denen angekündigt wird, in welcher Weise, besonderen Texte „nomadisch“²⁹⁵ verknüpft werden, allerdings, mangelt es eben (dem Konzept getreu) an Fakten basierte Antworten auf die

²⁸⁸ vgl. MacNaughton, Glenda: „Chapter 4: Deliberately practicing for freedom“, a.a.O., S 90

²⁸⁹ ebd.

²⁹⁰ ebd.

²⁹¹ Olsson, Liselott Mariett: „Part 1: Contextualizing the Problem: Theoretical resources: a Deleuzian/Guattarian philosophy of relations“, a.a.O., S 46

²⁹² Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., s 86

²⁹³ vgl. MacNaughton, Glenda: „Chapter 3: Mapping classroom meanings:“, a.a.O., S 57

²⁹⁴ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“, a.a.O., S 169

²⁹⁵ MacNaughton, Glenda: „Chapter 4: Deliberately practicing for freedom: tactics of rhizoanalysis“, a.a.O., S 98

Ursprungsfragen. Jegliche Resultate wirken anekdotisch und etwas weithergeholt, zudem noch verallgemeinernd und wissenschaftlich unfundiert.

Dennoch wollte ich jene (und folgende) hoffnungsvolle, zukunftsorientierte Strategien dieser Arbeit nicht enthalten, da sie auf abstrakte und dennoch anschauliche, vorstellbare Weise präsentieren, wie sich QuerdenkerInnen der Zukunft mit zunehmend heterogenen, divergierenden Gedankenschemas auseinandersetzen könnten. Feministinnen, der Überzeugung des „*material turns*“ würden hierzu vermutlich anmerken, dass der „*linguistic turn*“ zwar ein spannendes Gedankenexperiment darstellt, aber *zwangsläufig* in der wissenschaftlichen Anwendung *in einer Sackgasse landen muss* (siehe Seite 61 ff). Bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass meine Diplomarbeit in ihrer vorliegenden Form, gespickt mit Zitaten und legiert als Amalgam fremder Ideen, die sich teils ergänzen und teils ausschließen, möglicherweise unbewusst in eine ähnliche Kerbe zu schlagen versucht.

In der poststrukturalistischen Literatur wird zusätzlich die Möglichkeit des „vorrübergehenden Bruchs mit der Norm“ beschrieben: in diesen „Momenten der performativen Überraschung“ brechen dargebotene (Einzel)Handlungen mit der normativen Erwartung.²⁹⁶ Dies kann in „Momenten der Deterritorialisierung“ geschehen: Territorium bezieht sich in diesem Fall nicht einzig auf einen geografischen Ort, sondern auf die persönlichen Lebenskonzepte und die dazugehörigen Umgangsformen, beispielsweise die Art in der man spricht und handelt.²⁹⁷ In Giles Deleuze und Félix Guattaris Konzepten kann eine Territorialität oder Machtstruktur, nie gänzlich ein Gebiet für sich einnehmen: Im Vorfeld zeigen sich schon immer Riss- und Bruchbildungsphänomene, die sich dann in Bewegungen der De- und Reterritorialisierung äußern können.²⁹⁸ Deterritorialisierung deutet an, „dass man das Territorium, dass man bisher bewohnt hatte, verlässt“²⁹⁹. Reterritorialisierung hingegen suggeriert, „dass man ein neues Territorium aufbaut und bevölkert“³⁰⁰ – eventuell vergleichbar mit einer zeitlich begrenzten, nomadischen Siedlung. All diese drei

²⁹⁶ Renold, Emma; Ringrose, Jessica: „Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls' resistance to the heterosexual matrix“, Sage Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC, 2008, S 319

²⁹⁷ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“, a.a.O., S 151

²⁹⁸ ebd.

²⁹⁹ ebd. S 152

³⁰⁰ ebd.

Konzepte: „Territorium, Deterritorialisierung und Reterritorialisierung etablieren sich als (*alternierender*) rhythmischer Akt“³⁰¹ Einfacher formuliert handelt es sich bei Deterritorialisierungen beispielsweise um kurzfristiges „*Gender Bending*“³⁰²: Situationen, in denen sich Mädchen „temporär weigern, dem normativen Diskurs der Weiblichkeit zu folgen, nach diesem kurzweiligen Ausbruch aber wieder zurück kehren zur Gender Norm.“³⁰³

Bei „*Fluchtlinien*“ im Gegensatz zu „*Artikulationslinien*“ handelt es sich um verwandte Vorgänge (ebenso beschrieben von Deleuze und Guattari): Die „ständig werdende“ Realität baut sich aus zweierlei Kraftströmen auf: *Artikulationslinien* drücken sich in „zentripetalen, homogenisierenden, hierarchisierenden und normierenden Diskursen und Verfahren aus“³⁰⁴. Während sich *Fluchtlinien* durch „zentrifugale, dezentrierende, ausbreitende Diskurse und Verfahren“ auszeichnen.³⁰⁵

Ähnlich der Deterritorialisierung wird bei einer „*line of flight*“ mit der Normvorstellung kurzzeitig gebrochen, allerdings kann diese Fraktur nicht so schnell wieder geheilt werden³⁰⁶: *Fluchtlinien* „beschwören ein Bild einer gut sichtbaren Bewegung weg vom normativen Narrativ“³⁰⁷ und obwohl diese Verhaltensmuster nicht nachhaltig dem Standard entkommen können, denn eine Rückkehr zur Norm ist stets vorbehalten, verbleiben dennoch spürbare „Echos“ dieser Verschiebungen.³⁰⁸

Auf die Ausgangsfrage dieses Projekts bezogen, stellt sich die Frage: Kann selbst jüngsten Kindern die eigenständige Kreation von „*Fluchtlinien*“ und kurzfristige Szenen des „*Gender bendings*“ durch passende an den Körper zu bringende Module ermöglicht werden?

Eine weitere Methode, die sich auf das kindliche Lustprinzip bezieht, basiert darauf, dass das Begehren (beispielsweise eines Objekts) nie einzeln und unvermittelt

³⁰¹ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“, a.a.O., S 152

³⁰² Blaise, Mindy: „New maps for old terrain“, a.a.O., S 84

³⁰³ vgl. Renold, Emma; Ringrose, Jessica: „Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls' resistance“, a.a.O., S 319

³⁰⁴ Martin, Adrian D; Kamberelis, George: „Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth“, In „International Journal of Qualitative Studies in Education“, Vol. 26 No. 6, Taylor & Francis, Didcot, Abingdon, London, 2013, S 671

³⁰⁵ ebd.

³⁰⁶ Renold, Emma; Ringrose, Jessica: „Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls' resistance“, a.a.O., S 319

³⁰⁷ ebd. S 320

³⁰⁸ vgl. ebd.

daher kommt³⁰⁹, sondern aus Komponenten wie den sozialen Signalen und körperlichen Prozessen „in einer komplexen Vernetzung aus Beziehungen“³¹⁰ heraus kombiniert wird. Deswegen kann eine „*Assemblage*“ auch als poststrukturalistische Methode, die „alternative Wege des Verständnisses über Beziehungen zwischen dem Individuum und der Gesellschaft eröffnen kann“³¹¹, gelten. Die Logik von den *Assemblages* ist es, in „endlosen Experimenten, Intensitäten, Abläufen, Ordnungen und Neuordnungen“³¹², nämlich genau der Art, in der das Verhalten von den Individuen selber aufgebaut wird, auch die Informationen durch zu denken: Durch ständig neue Zusammenhänge und Verbindungen, „provisorische Verknüpfungen von Elementen, Fragmenten und Bewegungsabläufen“³¹³ können so innovative Anregungen und neue Denkflüsse angeregt werden, und sogar Ausreißer- und Sonderfälle mitgedacht werden. Mithilfe dieses Denkansatzes kann sich die *Assemblage* auch mit dem konstruktivistischen Gedankengut, beispielsweise der Reggio Pädagogik anfreunden, auch wenn „man sicherlich keine *Assemblages* findet, indem man bereits existierende Teile, ähnlich den Baublöcken, zusammenfügt“³¹⁴. Es handelt sich vielmehr um das Aufspüren unbewusster Handlungen und Sehnsüchten, da *Assemblages* stets (*Praxis orientiert?*) durch einen und mit anderen erstellt werden.³¹⁵ *Assemblages* können, besonders wenn (beispielsweise Gedanken über pädagogische Dokumentationen) in der Gruppe bearbeitet werden, „Probleme im Ablaufmoment festhalten und klarifizieren, und so deren Entstehung und Bedeutung neu erfassen.“³¹⁶

In ähnlicher Weise könnte das selbstständige Anlegen informativer Textilmodule durch den kindlichen Spieler als *Assemblage* eigenständiger, temporärer und sich ständig verändernder, neuer Körpersilhouetten angesehen werden.

Die aus der Psychoanalyse stammende Logik des Mangels (wie z. B. der Penismangel, das zu belehrende Kind etc.) muss für die Aussagekraft dieser Methode hinterfragt werden, da die Lust auf Wissen und Lernen niemals basieren kann auf einem passiven, mangelnden und stets empfangenden Kind. Lust und Begierde müssten wahrgenommen

³⁰⁹ vgl. Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“, a.a.O., S 147

³¹⁰ Olsson, Liselott Mariett: „Part 2: Methodological Approach: Pedagogical Work and Transcendental Empiricism“, a.a.O., S 100

³¹¹ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire“, a.a.O., S S 133

³¹² Blaise, Mindy: „New maps for old terrain“, a.a.O., S 88

³¹³ ebd.

³¹⁴ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire“, a.a.O., S 177

³¹⁵ vgl. Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire“, a.a.O., S 177

³¹⁶ ebd. S 161

werden als lebendige, reife und produktive Kräfte, vielmehr als „Produktionsstätten der unbewussten Entwicklung des Realen“³¹⁷.

Genau dieser Produktion des Realen sollte eine neuartige Offenheit zugestanden werden: Auch die sogenannte „vierte Dimension“ der Sprache müsste als eigenständiger Bedeutungsbildner den Unsinn als weiteres Sinnbildungsorgan aufnehmen dürfen³¹⁸.

Wie etwa in der linguistischen Sprachwissenschaft des Öfteren frei erfundene Wortkreationen (z. B. Jean Berko Gleasons „Wug Test“ von 1958)³¹⁹ benötigt werden, um Entwicklungskonzepte zu beweisen, sollte es Kindern generell erlaubt werden, anhand von vorsprachlichen, selbstkreierten Wörtern eigene Konzepte zu formen um durch diese neuartige Aussagen selbständig erschließen zu können.

Einen Neuaufbau der Realität könnten im Projekt beispielsweise die unmittelbaren „beliebigen“ Umbenennungen der Textmodule signalisieren: Diese manchmal absurd oder sinnfrei scheinenden Vergleiche im Spiel werden als „Transformationen“ bezeichnet und könnten beginnende Umdenkprozesse anzeigen.

5.5. FEMINISTISCHE THEORIEN ABSEITS DER LINGUISTISCHEN WENDE

Die neueste Feminismusforschung und –theorie entfernt sich allerdings von der *linguistischen Wende*³²⁰ (dem „*linguistic turn*“), die für viele ohnehin „*Diskursive Wende*“ („*discursive turn*“)³²¹ genannt werden sollte, zunehmend. Vielen DenkerInnen widerstrebt es, die „*alles sei nur Text*“³²² Hypothese zu akzeptieren (hierbei handelt es sich für zahlreiche Feministinnen, beispielsweise Friederike Haberman, ohnehin um eine Fehlinterpretation der Theorien Judith Butlers³²³). Diese TheoretikerInnen folgern, dass eine Rückbesinnung auf das eigentliche Material und ein Wiederaufflammen des Interesses an Objekten und Artefakten dringend erfolgen sollte, um sämtliche Anliegen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Gesellschaft neu beantworten zu können. Für diese

³¹⁷ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire“, a.a.O., S 149

³¹⁸ Olsson, Liselott Mariett: „Part 2: Methodological Approach: Pedagogical Work and Transcendental Empiricism“ In: „Movement and Experimentation in Young Children’s Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education“, Routledge, Abingdon, New York, 2009, S 106

³¹⁹ Saxton, Matthew: „Child Language Acquisition and Development“, Sage Publications, London, California, New Dehli, 2nd edition, 2017, S 228

³²⁰ Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017, Einleitung, S 14ff

³²¹ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 80

³²² Haberman, Friederike: „Nicht nur Identität, sondern auch materielle Verhältniss queeren?“, a.a.O., S 187

³²³ vgl. ebd. S 192

TheoretikerInnen gehen wegen mangelnder Bezugnahme der ökonomischen Kräfte in den Konzepten des *linguistic Turns* viele wichtige Elemente unter und es verlieren diverse weibliche Ausgangslagen ihren Stellenwert. Deshalb können aus diesen Denkmodellen heraus hohle Generalisierungen entstehen. Für die verschiedenartigen „Prozesse der Subjektivierung“ sollten ebenso nicht nur die „ökonomischen strukturellen Gegebenheiten in den Blick genommen werden“³²⁴, sondern auch deren Übertragungen auf andere, wie beispielsweise die heutzutage übliche „Auslagerung der Versorgungsarbeit an Migrant_innen“³²⁵. Zudem kann sich ein „Ablassen vom unveränderlichen Subjekt auf dem die Handlungsmacht basiert“ dieser linguistischen Konzepte als „schädlich für die Wirksamkeit“ und „potentiell lahmlegend“ für das feministische Gedankengut (und die Feministinnen selber) herausstellen³²⁶. Zusätzlich werfen die NeomaterialistInnen den post-strukturalistischen Positionen vor, gerne „antibiologisch und materialitätsvergessen“ zu agieren³²⁷, also in Ansätzen zu denken, die den Ansprüchen der heutigen Zeit nur mehr bedingt entsprechen können.

5.6. NEUE MATERIALITÄT

Materialität, im Sinne der materiellen Umgebung, kann in der Elementarpädagogik zusätzlich wichtige Impulse setzen, um die „gegenseitigen Ko-konstruktion, was und wer ein Kind in einem spezifischen Kontext werden kann“³²⁸ anzufeuern. Weil alle Artefakte der pädagogischen Einrichtung, sämtliche „Spielmaterialien, Bau- und Konstruktionsmaterialien, Möbel, Computer, Tablet-Computer, Dokumentationen etc. ... relevant für alle Erfahrungen und Handlungen und deswegen auch für den Aufbau der potentiellen Identitäten, die in einem spezifischen Kontext ermöglicht werden können“³²⁹ sind. Kurz gefasst, besitzen dieser Ansichtsweise folgend, nicht nur Menschen Handlungsmacht, sondern auch „Nicht-Menschen“ und Objekte, denn „die materielle Welt beeinflusst das

³²⁴ Haberman, Friederike: „Nicht nur Identität, sondern auch materielle Verhältniss queeren?“, a.a.O., S 195

³²⁵ Löw, Christine; Volk, Katharina: „Materialität – Materialismus – Feminismus: Konturen für eine gesellschaftskritische globale Perspektive“, In: Löw, Christine et al (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017, S 80

³²⁶ vgl. Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 92

³²⁷ Hoppe, Katharina: „Eine neue Ontologie des Materiellen?“ a.a.O., S 37

³²⁸ Heikkilä, Mia; Årlemalm-Hagsér, Eva: „Places and spaces in preschool – positions and representations of children, gender and age in the indoor environment“, Nova Science Publishers, 2015, S 61

³²⁹ Heikkilä, Mia; Årlemalm-Hagsér, Eva: „Places and spaces in preschool“, a.a.O., S 61

menschliche Denken, Erkenntnisse und die Handlungen, die mithilfe von Wissenskonstruktionen aufgebaut werden können“³³⁰.

Deswegen könnten voluminöse, textile Bausätze eine neue Art von Erfahrung anstiften und Modul für Modul dabei helfen, neue Denkstrukturen anzulegen.

5.7. KÖRPERERWEITERUNGEN

Auch die weiter oben besprochenen NeomaterialstInnen rufen zu einer „Rückkehr zur Realität“ auf, die „endlich auch die *Materialität der Welt und der Körper* wieder einbezieht“³³¹. Für bell hooks, einer frühen feministischen Denkerin (in deren Autorinnenpseudonym, das anstelle vom eigentlichen Namen *Gloria Watkins*, abgeleitet vom Namen der Großmutter mütterlicherseits³³², gezielt und dezidiert in Kleinbuchstaben angegeben wird), wäre es ebenso unvorstellbar, dass „wir Frauen je emanzipiert sein können, wenn wir nicht ein gesundes Selbstwertgefühl und Eigenliebe entwickeln können“³³³ und dazu „müssen wir uns kritisch damit auseinandersetzen, wie wir uns in unseren Körpern fühlen und über sie denken“³³⁴. Dazu könnten schon im Vorschulalter performative Zugänge helfen, die den Körper in den Mittelpunkt stellen und kulturelle „Einschreibungen, Vorstellungen und Einbildungen sichtbar oder erahnbar“³³⁵ machen. Körpererweiterungen und Auseinandersetzungen mit Körperlichkeit in der Kunst bieten sich zusätzlich durch ein „Nachdenken über Normen und Ambivalenzen ... und nicht zuletzt das Nachdenken über die blinden Flecken der Verfahren, mit deren Hilfe Körperbilder erzeugt werden“³³⁶ für Kinder und Jugendliche an.

Bronwyn Davies folgert aus ihren Untersuchungen mit Kindern und feministischer Literatur, dass Mädchen „weder wissen, wie sie ihre Stärke demonstrieren können“³³⁷, noch, wie „sie ihre Körper kraftvoll in die Welt projizieren vermögen“³³⁸. Davies findet die Körper der Mädchen hauptsächlich als „Objekt der Blicke Anderer“ definiert, ein

³³⁰ Heikkilä, Mia; Årlemalm-Hagsér, Eva: „Places and spaces in preschool“, a.a.O., S 61

³³¹ Hoppe, Katharina: „Eine neue Ontologie des Materiellen?“, a.a.O., S 37

³³² Lee, Min Jin: „The Enthusiast: In Praise of bell hooks“, The New York Times, The New York Times Company, New York 28. Feb. 2019, <https://www.nytimes.com/2019/02/28/books/bell-hooks-min-jin-lee-aint-i-a-woman.html> aufgerufen am 14.2.2020

³³³ hooks, bell: „Feminism is for everybody“, a.a.O., S 31

³³⁴ ebd.

³³⁵ Schade, Sigrid: „Hybride Ausdehnung des Medialen und des Körpers. Eine kleine Geschichte des Körperbildes in Medien/Kunst“, In: Pantellini, Claudia; Stohler, Peter (Hsg) „Body Extensions“, Arnoldsche Verlagsanstalt, Stuttgart, 2004, S 64

³³⁶ ebd.

³³⁷ Davies, Bronwyn, „Frogs and Tales and Feminist Tales“, a.a.O., S 58

³³⁸ ebd.

„potentielles Objekt der Intentionen und Manipulationen Anderer“³³⁹. Für sie werden Gender Performances außerdem auch in die Körper der Kinder „eingelagert“: Erstens, weil sich „körperliche Gewohnheiten in die Muskulatur eintragen“³⁴⁰, und zweitens, weil sich die dualisierte Eigenhaltung der Kinder in feststellbarer Körperlichkeit äußert: Für Davies betrachten sich Kinder entweder selber als Akteur, der in der öffentlichen Sphäre (laut)stark handeln kann und soll oder als sexualisiertes Geschöpf, dass sich in seiner Handlungsfähigkeit zutiefst gehemmt zeigen soll³⁴¹. Deswegen versucht Davies, mithilfe von kritischen Textinterpretationen zu verstehen „wie Kultur und Diskurs den Körper prägen.“³⁴²

Werden in der Elementarpädagogik Körpererweiterungen angeboten, bietet sich den Kindern nicht nur die Möglichkeit, ihre Umgebung sinnlich neu zu erfahren, sie haptisch zu er- und begreifen: Zusätzlich wird die Außenwelt „durch den physischen Kontakt“ neu und nachhaltig bestätigt.³⁴³ So erlaubt man durch das mehrmalige Anziehen und Experimentieren den TrägerInnen Objekte in eine Art natürlichen Einklang mit ihren Körpern zu bringen³⁴⁴: Auf diese Art wird den Kindern die Gelegenheit geboten, neue Körperbilder und körperliche Fähigkeiten anzuprobieren, die zu einem späteren Zeitpunkt leichter in gesellschaftliche Akzeptanz verwandelt werden könnten.³⁴⁵

Werden nun poststrukturalistische Ansätze, wie die von Deleuze und Guattari, in Kombination mit performativen Projekten in der Elementarpädagogik angewandt, können sich diese positiv ergänzen: weil in den nichtlinearen Denkartensystemen beispielsweise der *Assemblage* eine Art körperliche Logik eingeschrieben ist. Diese leiten die beiden Theoretiker von Baruch de Spinozas Konzept des Affekts, der körperlichen Fähigkeit des Agierens³⁴⁶ ab: Jener machtvollen physischen Regung, die das „Bewusstsein“ schon Mal übergehen vermag: Oft wird sie nur in ihren direkten Auswirkungen, in der Form von Emotionen, registriert.³⁴⁷ Genauso, wie „der Körper die Kenntnis über ihn übertreffen“

³³⁹ Davies, Bronwyn, „Frogs and Tales and Feminist Tales“, a.a.O., S 18

³⁴⁰ ebd. S 138

³⁴¹ vgl. ebd.

³⁴² Davies, Bronwyn: „Constructing and Deconstructing Masculinities through Critical Literacy“, a.a.O., S 28

³⁴³ vgl. Fischer, Mirjam: „Rebecca Horn: Prothetische Sinneserweiterungen, Tastinstrumente und Körperantennen“, In: „Body Extensions“, In: Pantellini, Claudia; Stohler, Peter (Hsg) „Body Extensions“, Arnoldsche Verlagsanstalt, Stuttgart, 2004, S 74

³⁴⁴ ebd.

³⁴⁵ vgl. Schade, Sigrid: „Hybride Ausdehnung des Medialen und des Körpers“, a.a.O., s 64

³⁴⁶ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire“, a.a.O., S 148

³⁴⁷ vgl. ebd. 152

mag, kann auch „ein Denkprozess unser bewusst darin enthaltenes Wissen überflügeln“³⁴⁸.

Wichtig scheint vor allem, darauf zu achten, dass beim Einbringen des *Material Turns* in den Analysen nicht neuerdings die *Dichotomien*, wie die des Aktiv-Passivs, wenn beispielsweise der Materie eigenständige Aktivität und Wirksamkeit zugeschrieben wird, neue Wichtigkeit erlangen³⁴⁹. Vielmehr sollte das Ziel sein, diese Dualismen in holistischen (auf das Ganze blickende) Denkansätzen miteinander zu vereinbaren und neue Wertigkeiten zu finden³⁵⁰. Für mögliche Lösungsansätze sollten sowohl postrukturalistische als auch materialistische Strategien zu Hilfe gezogen werden³⁵¹.

Die feministische Hoffnung besteht auch bei diesen Ansätzen stets darin, die konzeptuellen Rahmen der Individuen, mit denen interagiert wird, soweit zu verschieben, „dass das, was sie zuvor als merkwürdig oder potentiell gefährlich betrachtet hatten, zunehmend als normal einschätzen können.“³⁵²

Als Auftakt könnte beispielsweise ein Mädchen in „RitterInnen-Rüstung“, sowie ein Junge als „Rotling-Blume“, in etlichen Schichten tentakelartiger Streifentextilien gehüllt (beide beobachtet im Projekt), gelten.

5.8. HETERONORMATIVITÄT

Das ultimative Ziel läge darin, nicht nur die Toleranz gegenüber der Vielfältigkeit zu erreichen, sondern Respekt davor durchsetzen zu können³⁵³. Um allen Kindern ein positives Selbstimage zu ermöglichen, müssen auch positive Repräsentation von diversen alternativen Familienbildern vorgestellt werden. Zu oft wird das Bild der traditionellen Familie (heterosexuell, verheiratet, monogam, Mutter und Vater mit Kindern³⁵⁴) hochgehalten, nicht nur in der neokonservativen Rhetorik, die generell für

³⁴⁸ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire“, a.a.O., S 152

³⁴⁹ Hoppe, Katharina: „Eine neue Ontologie des Materiellen?“ a.a.O., S 39

³⁵⁰ Winterfeld, Uta von: „Nachdenken über Materie. Drei herrschaftskritische Annäherungen“, In: Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017, S 30

³⁵¹ vgl. ebd. S 25

³⁵² Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales“, a.a.O., S 133

³⁵³ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 8: The Lion the Witch and the Closet: Dealing with sexual Identity issues in early childhood education“ In: Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead und New York, 2006, S 158

³⁵⁴ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 5: Families as performative social spaces: Reconceptualizing the family for social justice“ In: Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead und New York, 2006, S 82

eine Rückbesinnung auf die Werte der 1950er Jahre plädiert³⁵⁵; auch im christlichen Diskurs generell, der diese Praktik als die „einzig übliche, beständige und erfolgreiche Art zu Leben“ präsentiert.³⁵⁶ In Foucaults Sinn handelt es sich hier lediglich um ein weiteres Wahrheitsregime³⁵⁷; Feministinnen seit Judith Butler sprechen überhaupt von einer „heterosexuellen Matrix“, die, wie der Blick durch eine grelle Farbbbrille, jegliche Vorstellungen und Träume vom Leben nachhaltig umfärben vermag. Individuen und Familien die diesen Wertvorstellungen nicht Folge tragen, gelten schnell (unterbewusst?) als abartig oder dysfunktional, da sie auf ihre Weise den Aufbau der Gesellschaft und das gesamte kapitalistische System, das auf Geschlechtsunterschieden beruht, in Gefahr bringen³⁵⁸.

Wenn wir uns als PädagogInnen nicht dazu entschließen, Lernorte wie Kindergärten und Schulen als Stätten des Zelebrierens der Mannigfaltigkeit in der Gesellschaft zu etablieren, und andersartige Lebensstile in unser Denken mit ein zu integrieren, dann machen wir sie im Umkehrschluss praktisch automatisch zu Stätten der Diskriminierung³⁵⁹. Die Folgen könnten darin liegen, dass sich Kinder selber verantwortlich dafür fühlen, wenn sie aufgrund ihrer ungewöhnlicheren Lebenssituation gehänselt oder marginalisiert werden³⁶⁰.

Weitreichendere Auswirkungen könnten laut Psychoanalyse komplexe Neurosen nach sich ziehen, die infolge von Verdrängung oder jahrelanger Maßregelung der eigenen sexuellen Impulse entstehen³⁶¹. Mittlerweile gilt es als statistisch bewiesen, „das die Art der Familie nicht die eigene Sexualität bedingt“³⁶²; Allerdings werden durch das Aufwachsen in einer schwulen oder lesbischen Familie und durch ein „gesteigertes Bewusstsein zusätzliche denkbare Optionen geboten“³⁶³; Diese stellen den Kindern eine Bandbreite an Alternativen bereit unter denen sich auch die Dekonstruktion von Stereotypen findet.

³⁵⁵ vgl. Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 5: Families as performative social spaces“, a.a.O., S 90

³⁵⁶ vgl. ebd. S 85

³⁵⁷ vgl. ebd.

³⁵⁸ vgl. Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 5: Families as performative social spaces“, S 89

³⁵⁹ vgl. Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 8: The Lion the Witch and the Closet“, S 163

³⁶⁰ vgl. ebd. S 161

³⁶¹ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 8: The Lion the Witch and the Closet“, a.a.O., S 151

³⁶² ebd. S 157

³⁶³ vgl. ebd.

5.9. GENDER POLICE

Welche Möglichkeiten stehen derzeit Kindern offen, wenn sie sich in ihren zugeschriebenen Rollen nicht wohlfühlen? Das bereits weiter oben beschriebene „*Gender Bending*“ wird von einigen AutorInnen angeführt: Hierbei üben sich Kinder in den Verhaltensweisen des anderen Geschlechts, beispielweise wenn Mädchen spielen, sie seien Jungen oder die Jungen sich Kleider oder Röcke überziehen, um ihre Mütter oder PädagogInnen darzustellen. ForscherInnen, die sich mit dem Widerstand gegen die Gendernorm beschäftigen, stellen fest, dass der Begriff „*Widerstand*“ selber konzeptuell überladen ist und eine betonte, bewusste Auseinandersetzung mit dem Geschlechtsnarrativ voraussetzt, weswegen die Terminologien „*Unterbrechung*“ („*disruption*“) oder *Instabilitäten (der heterosexuellen Matrix)* bevorzugt werden³⁶⁴.

Nun stellt sich die Frage, warum der Gendernormativ so selten gebrochen wird? Ordnen sich die Mitglieder der Gesellschaft bereitwillig ein oder gibt es disziplinäre „gesellschaftliche Exekutiven“? In Klassenräumen, genau wie im allgemeinen sozio-kulturellen Raum³⁶⁵ werden die Dichotomien Junge/Mädchen und männlich/weiblich nicht nur ständig konstruiert, sondern darüber hinaus aufrecht erhalten und überwacht.³⁶⁶ Für Kinder ist es dabei besonders wichtig, ihr Geschlecht „richtig“ vor ihren Altersgenossen darzubieten, denn wer dem Gender Verhaltenscodex nicht hinreichend folgt, riskiert unter anderem die soziale Isolation.³⁶⁷ Was für Außenstehende (Erwachsene) als unfassbare Gehässigkeit der Kinder wirken kann, ist laut Bronwyn Davies lediglich der Versuch, die bekannten Geschlechtergrenzen aufrecht zu erhalten: Damit die betroffenen, von der Norm abweichenden Personen rasch zurück gewonnen werden können für den vertrauten Gender-Kurs. Denn das Ziel liegt immer darin, die etablierten Geschlechterkategorien in einer sinnvollen, fassbaren Weise erhalten zu können, weswegen sie von einer „Kategorieinstandhaltungsarbeit“³⁶⁸ spricht.

³⁶⁴ vgl. Renold, Emma; Ringrose, Jessica: „Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls' resistance“, a.a.O., S 316-318

³⁶⁵ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 7: Gender performativity and in early childhood education“, a.a.O., S 139

³⁶⁶ MacNaughton, Glenda: „Chapter 3: Mapping classroom meanings“, a.a.O., S 66

³⁶⁷ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 7: Gender performativity and in early childhood education“, a.a.O., S 130

³⁶⁸ vgl. Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales“, a.a.O., S 28/29

Kategorien werden für Davies nicht nur von den Kindern „bewacht“ und aufrechterhalten, sondern ebenso von den PädagogInnen, den Eltern und der Gesellschaft insgesamt³⁶⁹. Für Kinder ist diese Arbeit besonders bedeutungsvoll, da sie in ihrem frühen Leben oft die Erfahrung machen sich zu „irren“, allerdings um den Titel „vollständiges menschliches Wesen“ zu verdienen, müssen sie diese Fehlschläge so oft es geht vermeiden.³⁷⁰ Deswegen fühlen sich Heranwachsende stets im Recht, wenn sie andere Kinder zügig über ihre Fehlschläge gegen die moralische Ordnung informieren. Auf diese Weise wird die Geschlechtsperformance zu einer „öffentlichen Leistung“³⁷¹, und sogar die Erwachsenen (beispielsweise jene PädagogInnen, die den Kindern feministische, nicht normative Literatur näherbringen wollen) müssen über jegliche „Fehlgriffe“ sofortig in Kenntnis gesetzt werden³⁷².

Die gute Neuigkeit, Bronwyn Davies Arbeiten folgend, liegt darin, dass „alles, was es zu tun gilt, um die *Dichotomie männlich-weiblich* nachhaltig hinter uns zu lassen, simpel ist: Einfach jegliche *Kategorieinstalthaltungsarbeit* unterbinden“³⁷³.

6. PROJEKTBESCHREIBUNG

6.1. PROJEKTIDEEN/VARIATIONEN

Die Idee des Projekts lag vor allem darin, mit Kindern gemeinsam eine neuartige Form des „offenen Spiels“ in Verknüpfung mit textilen Modulen und Elementen zu entwickeln. Dabei wurde das Hauptaugenmerk darauf gelegt, das freie, exploratorische und selbstständige Gestalten der Kinder im Vorschulalter zu ermöglichen und zu fördern. Ausgehend von Recherchen über die Geschichte des Spielzeugs für ein textiles, didaktisches Unterrichtsprojekt und Vorpraxis im Bereich des Textil-, Mode- und Kostümdesigns wurde im gesamten deutschen und englisch-sprachigen Raum nach anregender Literatur gesucht: Vor allem jene, die sich damit beschäftigt, wie Pädagogik antihierarchisch und von NichtpädagogInnen, wie beispielsweise von KünstlerInnen, angeleitet werden kann, mit dem Ziel, das Kind als kompetenten Akteur in den

³⁶⁹ vgl. Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales“, a.a.O., S 48 - 53

³⁷⁰ ebd. S 50

³⁷¹ ebd. S 52

³⁷² ebd. S 133

³⁷³ ebd. S 136

Mittelpunkt zu stellen: So obliegt es den Kinder vorwiegend selbst, ihre Aktivität zu leiten und sich neue Ausdrucksformen anzueignen.

6.1.1. EXPLORATORISCHES LERNEN = „TINKERING“

Der bereits heute als „Bibel des Maker Movements“ geltende, und in zwei Fassungen erschienene Titel „*Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*“ von der Ingenieurin Sylvia Libow Martinez und dem renommierten Computer Pädagogen und Erfinder Gary S Stager gab wertvolle Inputs zu Ideen, wie das Lernen neu gestaltet werden könnte. Im „*Maker Movement*“ (des 3d Drucks und Lasercuttings unter anderem im Fablab - Fabrikations Labor) steht das „*Learning by doing*“, dass Lernen durch das eigenständige Realisieren, sehr ähnlich John Deweys „*Lernen durch eigene Erfahrung*“³⁷⁴, im Mittelpunkt. Die beiden Tüftler berufen sich also auf die Aneignung durch das experimentelle Spiel und das experimentelle Lernen. Dazu zitieren sie das Projekt basierte Lernen bei Dewey und all jenen, welche sich aus den Theorien von Maria Montessori, Friedrich Fröbel und Johann Heinrich Pestalozzi³⁷⁵ aufbauen. Für die beiden Vermittler vervollkommnet sich die Methode in der Reggio Emilia Pädagogik der frühen 1960er Jahre³⁷⁶. Hinzu kommt für die Erfinder und Gestalter des Makerlernens der „experimentelle, beobachtende und theoretische Ansatz“, der in der Wissenschaft seit seinem frühen Beginn Anwendung findet: Bereits während des 17. Jahrhundert bezieht sich die Wissenschaft ebenso auf die Beobachtungen und Erkenntnisse von Laien.³⁷⁷

Besonders exemplarisch für Martinez und Stager steht aus den Lehren des Reggio Emilia Konzepts der Einsatz von handlungs-offenen und interpretations-offenen Materialien, die eine inspirierende Lernumgebung bestimmen, und den Eltern und PädagogInnen folgend gar als „*dritter Lehrmeister*“ gelten: Sie bieten den Kindern Möglichkeiten, durch die „100 Sprachen“ der Reggio Theorie (siehe <https://www.kreart.at/fileadmin/pdfs/netzwerk-loris-malaguzzi.pdf> oder im Anhang Seite 153) eigenständige Einsichten und Kenntnisse zu formen, und offerieren das eigenhändige Entwerfen von Problemlösungsstrategien.³⁷⁸ Für Martinez und Stager ist „Tinkering“, also das autonome Herumtüfteln und Basteln,

³⁷⁴ Dewey, John: „Experience and Education“, a.a.O., S 21

³⁷⁵ Martinez, Sylvia Libow; Stager, Gary: „Invent to learn: Making, Tinkering and Engineering in the Classroom“, Constructing Modern Knowledge Press, Torrance, 2013, S 17

³⁷⁶ Martinez, Sylvia Libow; Stager, Gary: „Invent to learn: Making, Tinkering and Engineering“, a.a.O., S 26 ff

³⁷⁷ vgl. ebd. s 19

³⁷⁸ vgl. ebd. S 13 & S 26ff

nicht nur eine Methode, um die Umgebung abzuwandeln, sondern auch ein „Mittel der intellektuellen Entwicklung“ und stellt den Gipfelpunkt des „intuitive Lernens durch *direktes Erleben*“³⁷⁹ dar. Mit derselben Idee des praxisorientierten „*forschenden Lernens*“ arbeitet auch das österreichische „Science Center Netzwerk“, welches im verbindenden Austausch von landesweit erwählten Schulen, Hochschulen, Werkstätten und Museen innovative didaktische Praktika erarbeitet³⁸⁰.

All diese Konzepte nährten die Überzeugung, dass es im Projekt galt, eine transportable, temporäre, textile Lernumgebung für die Elementarpädagogik zu erstellen.

6.1.2. SPIELBAUSETS

Bereits in den Recherchen über die Entstehung der frühen Spielzeugindustrie fanden sich zahlreiche geschäftstüchtige Unternehmer, die ihr Hauptaugenmerk auf die Herstellung von pädagogischen Materialien durch „*Upcycling*“ richteten, hauptsächlich durch Restverwertung während Zeiten der besonderen Knappheit. Das Ehepaar Abbatt, beispielsweise, etablierte ihr Londoner Spielwarengeschäft während des zweiten Weltkriegs mitunter damit, dass sie die Abfälle der Sägewerke dieser Zeit, in knallfarbige Bauklötze verwandelten: So konnten sie das aufkommende Verlangen nach Spielsachen der Montessori Pädagogik stillen und beginnen, die aufkommenden Kindertagesstätten zu versorgen.³⁸¹ Martinez und Stager benennen in „*Invent to Learn*“ die englische „Milton Bradley Company“ als erste Großproduzenten von Friedrich Fröbels „*Spielgaben*“, die erstmals rund um den Globus in den entstehenden Kindergärten zur Verfügung standen und von den Eltern ebenso für zu Hause gekauft wurden. Auf diese Weise wirkte Friedrich Froebels ästhetisches Gespür auf die Arbeiten von ArchitektInnen und KünstlerInnen weithin ein: Beispielsweise auf den einflussreichen Architekten Frank Lloyd Wright, dessen Sohn einen Kindergarten besuchte und als Erwachsener selber mit den „Lincoln Logs“- ein weiteres Baukastensystem entwickelte³⁸². Martinez und Stager erzählen auch von A.C. Gilberts ersten motorisierten „Erector Set“ Bausets von 1911: In deren Werbung wurde derart erfolgreich propagiert, dass sie „*die Probleme mit den*

³⁷⁹ vgl. Martinez, Sylvia Libow; Stager, Gary: „*Invent to learn: Making, Tinkering and Engineering*“, a.a.O. S 16 ff

³⁸⁰ Endbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Innovation und Technologie 2008 für den Verein Science Center Netzwerk: Otto Schütz et al: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2018/12/Forschend-Lernen_EB_4-Anhang.pdf aufgerufen am 30.1.2020

³⁸¹ vgl. vgl. Fraser, Antonia: „*Spielzeug – Die Geschichte des Spielzeugs aus aller Welt*“, Weidenfeld und Nicolson Ltd, London, 1966, S215/216

³⁸² vgl. Martinez, Sylvia Libow; Stager, Gary: „*Invent to learn: Making, Tinkering and Engineering*“, a.a.O., S 17

Jungen“, welche die damalige Gesellschaft plagten, lindern könnten, dass sie überzeugend genug waren, um die US amerikanische Regierung davon abzuhalten, während des ersten Weltkriegs die geplante Schließungen der Spielzeugindustrie durchzuführen. Dies sollte Gilbert den Spitznamen *„der Mann der Weihnachten gerettet hat“* einbringen.³⁸³

Diesen ersten Triumphen folgten diverse ähnliche Baukastensysteme, die bis heute in der Form vom hölzernen Matador, dem metallenen Meccano, sowie dem späteren Kunststoff Lego aus der Welt der Kinderspielzeuge nicht mehr wegzudenken sind. Die Blöcke stehen nicht nur für Kinder bereit, sondern der dänische Konzern hat zunehmend, „still und leise die weltweiten, wissenschaftlichen Einrichtungen unterwandert“³⁸⁴. Die Plastikklötzchen werden neben zahlreichen anderen Nutzungen etwa zum Nachbauen natürlicher Strukturen verwendet, für das Design modularer Experimente (in Kombination mit 3d gedruckten Spezialblöcken)³⁸⁵ und für potentielle neue Werkzeuge herangezogen: Beispielsweise, um zerbrechliche Insekten in filigranen Rahmentragwerken aufzuziehen und per Smartphone mit Mikroskop-App ab zu fotografieren.³⁸⁶

6.1.3. PARALLELE SPIELZEUGE UND TEXTILER POP ART?

1880 löste Margarete Steiff, die zuvor kleine Kindermantel Produktionen angefertigt hatte, mit ihren filzschneidernden Experimenten trotz ständiger Schmerzen (einer Kinderlähmung folgend) eine kleine Spielzeugrevolution aus: Ihre kleinen Elefanten, die zuerst als Nähkissen dienen sollten, wurde nach 6 Jahren bereits in Serien von 5000 Stück erzeugt und die Steiffs strebten aufgrund des rasanten Erfolges innerhalb kurzer Zeit als erstes Stofftier-Imperium³⁸⁷ auf. Auf der US amerikanischen Seite folgte der Aufschwung des *„Teddybären“*, vermutlich benannt nach Teddy Roosevelt, der es verweigerte, einen Bären an der kanadischen Staatsgrenze ab zu schießen. Ab 1903 nahmen zahlreiche zeitgenössische Karikaturen die Begebenheit aufs Korn und

³⁸³ Martinez, Sylvia Libow; Stager, Gary: „Invent to learn: Making, Tinkering and Engineering“, a.a.O., S 20

³⁸⁴ Whipple, Tom: <https://www.thetimes.co.uk/article/scientists-use-lego-to-come-up-with-simple-answer-to-an-expensive-problem-nhm2qc7pt>, The Times, Times Newspapers, Samstag, 30. Juni 2018, aufgerufen am 30.1.2020

³⁸⁵ ebd.

³⁸⁶ Nicholls, Henry: <https://www.theguardian.com/science/animal-magic/2015/feb/06/lego-gadget-insect-manipulator>, The Guardian, Guardian Media Group, 2. Februar 2015, aufgerufen am 30.1.2020

³⁸⁷ vgl. Steiff Retail: Startseite: Faszination Steiff: Firmenhistorie: Faszination: „Wer an sich selbst glaubt, ist frei“ <https://www.steiff.com/de-de/fascination-steiff/history/> aufgerufen am 30.1.2020

ermutigten so den Erfindergeist des Leiters der Ideal Toy Company, um mit Roosevelts Einwilligung, den ersten „*Teddybären*“ zu produzieren³⁸⁸. Die Stoffspielwaren verdanken vermutlich ihre Beliebtheit den ersten Disney Zeichentrickfilmen, gepaart mit der Kreation der ersten ausgestopften „*Mickey Mouse*“. Wenig später sorgte die Kreation eines Schnittmusters des Volkskunstspielzeugs der „*Sock Monkeys*“ die von der „Nelson Knitting Company“ ihren Socken ab den späten 1930er Jahre beigelegt worden waren, für die weitläufige Verbreitung der selbst gefertigten Stofftiere³⁸⁹.

Das Aufkommen der „*Soft sculptures*“ in der Pop Art, unter anderem bei Jann Haworth und Claes Oldenburg stellt sich erstmals in den frühen 1960er Jahren ein: Bei Jann Haworth handelt es sich um den rebellischen Einsatz eines femininen Handwerks in der britischen Kunstwelt, von der sie sich wenig ernst genommen fühlt. Inspiriert von einer Kindheit, in der sie ihren Artdirector Vater Ted Haworth³⁹⁰ zu zahlreichen kalifornischen Film Sets folgt, kreiert sie Installationen, die auf diesen Kulissen basieren. Ihre ersten Soft Sculptures sind farbenfrohe Donuts, die sie von 1961 regelmäßig fertigt und 1962 in „*Donuts, coffee and comics*“ erstmals ausstellt.³⁹¹ Obwohl ihre Arbeiten sie als Vorreiterin der zeitgenössischen Kunst auszeichnen, scheint Haworths Name in der Kunstgeschichte kaum irgendwo auf.

Ihrem Zeitgenossen Claes Oldenburg ergeht es besser: Möglicherweise zeichnen ihn seine Experimente in anderen, weniger weiblichen, „härteren“ Materialien besonders aus (es gibt „*soft versions*“, „*hard versions*“, „*giant versions*“ und „*ghost versions*“ sowie variable Kombinationen vieler seiner Skulpturen)³⁹². Es mag auch deswegen sein, weil er seine Riesenhamburger und Alltagsdinge aus schauspielerischen Performances heraus sehr publikums- und medienwirksam in Szene (und später in Ausstellungen) setzt³⁹³. Eine seiner ersten angeführten „*Soft Sculptures*“ soll eine Telefonzelle aus Stoff für ein Performance Happening aus der „*Ray Gun Spex*“ Serie schon 1960 gewesen sein.³⁹⁴ Eben gerade weil sie aus dieser Tradition entstanden sind, aufgrund ihrer überwältigenden Größe stehen Oldenburgs Alltagsdinge (u.a. Lichtschalter,

³⁸⁸ vgl. Fraser, Antonia: „Spielzeug – Die Geschichte des Spielzeugs aus aller Welt“, a.a.O., S 183

³⁸⁹ vgl. Townsend, Allie:

http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,2049243_2048649_2048996,00.html, Time (Magazine), Time USA LLC, 16. Februar 2011, aufgerufen am 30.1.2020

³⁹⁰ vgl. Cross, L. Eleonora, „Jann Haworth: Smashing the Patriarch One Soft Sculpture at a Time“, Metropolitan State University of Denver, Colorado, 2018, S 5

³⁹¹ ebd. S 2 ff

³⁹² Hochdörfer, Achim: „Von der Street zum Store: Claes Oldeburgs Pop Expressionismus“ In: Hochdörfer, A; Schröder, B. (Hsg): „Claes Oldenburg: The Sixties“, Mumok, Schirmer/Mosel Verlag Gmbh, München, 2012, S 59

³⁹³ Hochdörfer, Achim: „Von der Street zum Store“, a.a.O., S 52 - 61

³⁹⁴ vgl. Oldenburg, Maarthje: „Chronologie“, In: Hochdörfer, A; Schröder, B. (Hsg): „Claes Oldenburg: The Sixties“, Mumok, Schirmer/Mosel Verlag Gmbh, München, 2012, S 284

Badewannen, Ventilatoren, Dachrinnen, Mixer, Toiletten...) ³⁹⁵ praktisch wie eigene Charaktere in einem Theaterstück da. ³⁹⁶

Oldenburgs Bekanntheitsgrad mag wohl verdient sein, wobei er es in der Kunst Hierarchie der 1960er als männlicher Künstler sicher leichter hatte wie Haworth: Frauen vermochten sich erstmals in den 1970er Jahren in der bildenden Kunst gänzlich zu etablieren, wobei sich der Schwierigkeitsgrad für sie erhöhte, wenn sie Kunst die sich nahe dem (textilen) Handwerk fand, produzierten ³⁹⁷.

6.1.4. GRAMMATIK DER PHANTASIEN UND MÄRCHEN

Über den Kinderbuchautor und Journalisten Gianni Rodari und seine *„Grammatik der Phantasie“* wurde auch die Integration vom Narrativ in der Pädagogik zum Thema: Rodari hatte den Band aus seiner Zusammenarbeit mit Loris Malaguzzi, dem Initiator der Reggio Pädagogik, heraus entwickelt. Gemeinsam arbeiteten sie an der Integration von schauspielerischen Konzepten in der Elementarpädagogik ³⁹⁸, die unter anderem im präsentieren von selbsterfundenen Geschichten auf dem Bühnen-Podest, dem „Spiel des Geschichtenerzählens“ resultierten ³⁹⁹. Zusätzlich wurde dieser Input durch Bruno Bettelheims psychoanalytische Aufarbeitung *„Kinder brauchen Märchen“* und das Seminar *„Märchen und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Moral“* an der Universität für Angewandte Kunst bei Dr. Renate Vergeiner verstärkt. Darüber hinaus führte ein pädagogisches Seminar der Lehrerinnenbildung der Universität Wien, betitelt *„Kulturelle Vielfalt und religiöse Diversität als Ressource und konstante Herausforderung für Schule und Unterricht“* bei Mag. Art Barbara König, zu wertvollen neuartigen Erfahrungen mit theaterpädagogischen Prinzipien, besonders in der Form des Forumtheaters nach Augusto Boal.

Nachkommende Generationen sehen sich oftmals lediglich mit dystopischen Versionen der Zukunft konfrontiert, diese gilt es zu überwinden um neue, hoffnungsvolle Visionen des Kommenden entwickeln zu können. ⁴⁰⁰ Eine Hilfsmethode, um selbständig eine

³⁹⁵ Oldenburg, Maarthje: „Chronologie“, In: Hochdörfer, A; Schröder, B. (Hsg): „Claes Oldenburg“, a.a.O., S 59

³⁹⁶ vgl. Epstein, Ruth: „Claes Oldenburg Artist Overview and Analysis“ [//www.theartstory.org/artist-oldenburg-claes.htm](http://www.theartstory.org/artist-oldenburg-claes.htm), The ArtStory.org, veröffentlicht 21. Jänner 2016, aufgerufen am 30.1.2020

³⁹⁷ vgl. Cross, L. Eleonora, „Jann Haworth: Smashing the Patriarchy One Soft Sculpture at a Time“, a.a.O., S 2 ff

³⁹⁸ Seyrl, Monika: „Gianni Rodari und die Grammatik der Fantasie“, Portrait, In: „Unsere Kinder“, Vol 2 2010, Österreichs Fachverlag für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit, Linz, 2010, S 24

³⁹⁹ ebd.

⁴⁰⁰ vgl Kaufman, Amie: „Why everyone should read science fiction“, The Huffington Post Blog, 12.9.2013,

wirkungsvolle Erzählung erschaffen zu können beschreibt Gianni Rodari in der Methode des „*phantastischen Binoms*“: Hierbei kann ein phantastisches Thema nur richtig lanciert werden, wenn ein Wort durch ein weiteres, welches das vorige „*wie ein[en] elektrische[n] Pfeil*“ durchdringt und so dieses wie „*einen Funken entfacht*“.⁴⁰¹ Den Grund, warum es mindestens zwei Begriffe benötigt, um eine derartige Reaktion auszulösen, sieht Rodari im Herausbilden des Denkens in binären Strukturen: Ähnlich wie in den oben besprochenen Neurowissenschaften (und der Entwicklung der „Schemata“) setzt Rodari für die Konkretisierung des Begriffs „weich“ eine gleichzeitige Etablierung der gegensätzlichen Idee „hart“ voraus.⁴⁰² Bruno Bettelheim könnte dem zustimmen, denn für ihn fördert eine „Polarisierung“ (beispielsweise von Gut gegen Böse) im heranwachsenden Kind, Unterschiede leichter wahr zu nehmen.

Weiters geht es in Bruno Bettelheims psychoanalytischen Blick, im Aufbruch zu einer „*Heldenreise*“ (wofür für ihn jedes Märchen steht) darum, Kinder auf den „positiven Kampf um den Sinn des Lebens“ vorzubereiten⁴⁰³. Bettelheim hatte es sich in den 1970er Jahre zur Aufgabe gemacht, die Bedeutung von Märchen psychoanalytisch zu untermauern und diese deutungsoffene Form von Geschichten der „schwarzen Pädagogik“ zu entreißen. Nach Bettelheim sind Märchen, aufgrund ihrer Auslegungsfähigkeit und flachen Charaktere, in beinahe traumhafter Sprache verfasst, sehr gewinnbringend für das kindliche Erfahren und Entwickeln.⁴⁰⁴ Die (ständig lauenden) existentiellen Ängste und Zwangslagen der kindlichen Erfahrungswelt werden in der gängigen, zeitgemäßen Literatur oftmals nicht adressiert. So erfahren Heranwachsende, in einer Zeit ohne den notwendigen Rückhalt, der früher von der Großfamilie oder der Religion übernommen wurde, wenige Hilfestellungen um ihr „*entwickelndes Ich* wachsen lassen zu können“⁴⁰⁵. Deswegen ist es gut vorstellbar, dass Kinder, die sich, wenn auch nur zeitweilig, in eine prekäre Situation gestoßen fühlen (ein unwilliger Elternteil, durch eine Scheidung, den Tod eines Verwandten, eine schlechte Geschwisterbeziehung etc.) Kraft durch das (wiederholte) Lesen des für sie „richtigen“ Märchens gewinnen können. Wenn sich im sonstigen Umfeld wenig Unterstützung und

https://www.huffingtonpost.com/amie-kaufman/why-everyone-should-read-_b_4414521.html aufgerufen am 5.8.2018

⁴⁰¹ vgl. Rodari, Gianni: „Grammatik der Phantasie: Die Kunst Geschichten zu erfinden“, Philipp Reclam Jun., Ditzingen, Juni 2008, S 22

⁴⁰² ebd.

⁴⁰³ vgl. Bettelheim, Bruno: „Kinder brauchen Märchen“, 26. Auflage, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2004, S 9/10

⁴⁰⁴ vgl. ebd. S 11-18, S 19, S 45

⁴⁰⁵ Bettelheim, Bruno: „Kinder brauchen Märchen“, a.a.O., S 15, S 18

Zuversicht anbietet, kann der Problemlösungscharakter von Geschichten zeitweilig Abhilfe bieten.

Da auf die gleiche Weise im szenischen Gestalten und im „*Spiel-als-ob*“ das Erfinden, Nacherzählen und Aufarbeiten von Geschichten (oder selber Erlebtem) die Schlüsselrolle spielt, können im Rollenspiel sogar Kleinkindern selbständige Handlungsstrategien angeboten werden.

6.1.5. CONNEX ROLLENSPIEL

„Spiel ist ein wichtiger Schauplatz der Konstruktion des Geschlechts“⁴⁰⁶: Besonders die Kluft zwischen den „öffentlicheren, männlichen“ und den „privateren, weiblichen“ Rollen⁴⁰⁷ kann hier deutlich nachvollzogen werden: Mädchen diktieren ihr Spiel ausgeprägter und freier „in den häuslichen, vertraulichen, privaten Bereichen“ während „Jungen die öffentliche Bereiche kontrollieren“⁴⁰⁸. Anleitende Infragestellungen des Geschlechtsdualismus im fröhpädagogischen Feld bedeuten sonst „zumeist, das Jungen ermuntert werden, sich auch in den Spielküchen oder Puppenecken aufzuhalten“ und für Mädchen, dass sie sich vermehrt Durchsetzen sollen, um sich „praktisch machohaft zu inszenieren“, während das Gegenteil zu verhindern gesucht wird.⁴⁰⁹ Von PädagogInnen initiiertes, offenes Rollenspiel oder darauf vorbereitendes Spiel einschließlich transformativer Elemente, könnte jedoch im Idealfall auf spielerische Weise den Aufbau frischer Sichtweisen und Identitäten unterstützen⁴¹⁰.

Das Spiel älterer Mädchen, das sich oftmals den alltäglichen, häuslichen Themen widmet⁴¹¹ (da „die Position der Mutter seine Attraktivität behält, schon allein deswegen, weil sie sich aus Stunden beobachteter, körperlicher und emotionaler Befähigungen herausbildet“⁴¹²), sich den phantastischeren Elementen jedoch weniger hingibt, deutet darauf hin, dass neuartige Darstellungen starker weiblicher Charaktere essentiell wären: Größeres Repertoire in der Rollenvielfalt sollte elementare Wichtigkeit

⁴⁰⁶ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 7: Gender performativity and in early childhood education“, a.a.O., S 142

⁴⁰⁷ Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 5: Families as performative social spaces S 91

⁴⁰⁸ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, a.a.O., S 41

⁴⁰⁹ vgl. Davies, Bronwyn: „Constructing and Deconstructing Masculinities through Critical Literacy“, a.a.O., S 133

⁴¹⁰ vgl. Davies construction of gender, S 26

⁴¹¹ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, a.a.O., S 78

⁴¹² ebd. S 81

zugesprochen werden: Grundsätzliche Unterstützung der Reversibilität der Rollen, wie sie Bruno Bettelheim im späteren Kindesalter im positiven Identifizieren mit gegen-geschlechtlichen Rollen attestiert⁴¹³ könnte schon viel früher angestrebt werden: Denn Jungen und Mädchen, beginnen oft bereits im Vorschulalter, die selbstauferlegte Geschlechtertrennung zu vollstrecken: Dieses Verhalten kann sich in der Ausbildung zweier „zunehmend abweichender, charakteristischer Kulturen“ ausdrücken: Diese zeichnen sich „durch divergierende Verhaltensweisen, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen aus“⁴¹⁴, was nicht nur zur Ausbildung „verschiedener Fähigkeiten“ von Mädchen und Jungen führen kann, sondern auch in „reduzierter Effizienz in Gruppeninteraktionen“ und „schlechteren Problemlösungsstrategien“⁴¹⁵ resultiert. Hinzu kommt die Wahrscheinlichkeit, „sich mit steigender Tendenz in der Gegenwart gleichgeschlechtlicher Altersgenossen wohler zu fühlen“. Im Umkehrschluss kann dies bewirken, dass sich Jungen und Mädchen weniger gern auf das ungewohntere „Exponieren mit gegengeschlechtlichen Kolleginnen oder Kollegen einlassen“⁴¹⁶. Diese sich selber stärkende Feedbackschleife äußert sich nicht nur im mangelnden Verständnis für gegengeschlechtliche Kinder, sondern kann in längerer Folge zu einer gesellschaftlichen Herausforderung auswuchern: die Gleichstellung der Bürger und Bürgerinnen kann gefährdet werden.

6.2. WARUM DIESE ALTERSGRUPPE

Aus welchem Grund erweist sich die Altersgruppe der VorschülerInnen und hierbei besonders der zwei- bis fünfjährigen Kinder als am Interessantesten für diese und ähnliche Beobachtungen?

Kinder dieses Alters debütieren ihre „*öffentlichen Interaktionen*“⁴¹⁷: im „Kontext der Vorschulumgebung *verfeinern sie erstmals ihre Identitäten außerhalb des unmittelbaren Familienkreises*“⁴¹⁸. Diese Heranwachsenden sind noch nicht an linguistische Konstrukte und Konzepte gebunden, denn ihre Gefühle müssen erst mit Sprache erfüllt werden. Oftmals präsentieren sich den Kindern noch nicht die „richtigen Worte um ihre

⁴¹³ Bettelheim, Bruno: „Kinder brauchen Märchen“, a.a.O., S 24

⁴¹⁴ vgl. Martin, Carol Lynn et al: „Gender Peer Relationships in Educational Contexts“, In: „Chapter Five: The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes“, In: Liben, L.S.; Bigler, R.S. (Hsg): „Advances in Child development und Behavior“, Vol. 47, Arizona, USA, Elsevier, 2014, S 155 ff

⁴¹⁵ Martin, Carol Lynn et al: „Gender Peer Relationships in Educational Contexts“, a.a.O., S 161

⁴¹⁶ ebd. S 165

⁴¹⁷ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, a.a.O., S 26

⁴¹⁸ ebd. S 26

Erfahrungen mitteilen zu vermögen“⁴¹⁹, was sich einerseits für eine Beobachtung herausfordernd erweisen kann, auf der anderen Seite aber den vor- und übersprachlichen Aspekten größere Bedeutsamkeit verleihen kann. Auch der oder die Forscherin oder Beobachterin sieht sich in der „relativen Falle der sprachlichen Gesellschaftsordnung eingeklemmt“⁴²⁰ und könnte in direkten Befragungen der Kinder eigene existierende Bilder und Metaphern beispielsweise von Beziehungsformen oder Kleiderordnungen übertragen oder verstärken.⁴²¹

Zusätzlich könnten sich hier neue Wege in der Ausgestaltung der Rollen, Inszenierungen und gegebenen Falls ein Festhalten dieser in Zeichnungen, Fotografien und Videos in Teamarbeit zwischen den PädagogInnen oder ForscherInnen und Kindern auf tun.

6.3. GESTALTUNG DER TEXTILEN ELEMENTE

Vom Start weg war die Modularität und Fülle der Bausätze essentiell. Einerseits, damit wenige „*Module*“ bereits ausreichen, um große Silhouetten Veränderungen bewerkstelligen zu können, andererseits auch, um die Elemente unverzüglich sichtbar von regulären, flachen Kleidungsstücken abgrenzen zu können. Auch ein Spiel mit den Größenanteilen – den Proportionen in Relation zu Körperteilen – sollte ermöglicht werden.

Zusätzlich war bei den Bestandsaufnahmen und in der Spielforschungsliteratur aufgefallen, dass in regulären Kindergruppen oftmals weiblich konnotierte, in ihren Proportionen zu große, ebene Kleider zur Verfügung standen. Während in den Reggio Pädagogik Gruppen das Verkleiden meist mit ergebnisoffenen, planen Tüchern in vielen Farben angeregt werden sollte.

Als die voluminöse Formgebung fest stand, war deren Umsetzung in verschiedenen Textilien vorgegeben, allerdings stellte sich noch die Frage, welche Körperteile oder Körperstellen jeweils hervorgehoben werden sollten.

Zusätzlich war es wichtig, nicht einen Kleidungssatz in „Rätselform“ zu kreieren: Es sollte keine *richtigen* oder *falschen* Möglichkeiten des Tragens geben: Keine *korrekten* Antworten, *lediglich viele freie Optionen* sollten verfügbar sein: Anhand von zahlreichen Öffnungen wollten weder die Tragerichtung, noch enthaltene Körperteile suggeriert

⁴¹⁹ Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, a.a.O., S 30

⁴²⁰ ebd. S 1

⁴²¹ ebd. 48

sein. Derart war es nicht das Ziel, erkennbare Röcke, Ärmel, Hals- oder Ärmel-Ausschnitte, Hosenbeine oder Kopfbedeckungen zu entwickeln. Auch wenn jedes Modul Eigenständigkeit und großzügige Form aufweisen durfte und seine Unabhängigkeit in Form von textilen Schichten, technischem Aufbau und Farben beweisen konnte, sollte dennoch eine gewisse Zusammengehörigkeit angedeutet werden: Alle Elemente waren nicht nur dazu da (unendlich) aneinandergefügt zu werden, sondern sie sollten *visuelle, sequentielle* Gemeinsamkeiten aufweisen: Dafür präsentierten sich wiederholt die ausdrucksvollen (Endlos-) Installationen in Farbtupfmustern der Künstlerin Yayoi Kusama (siehe Seite 81). Die prägnanten, von ihr entworfenen Welten würde die Integration von vereinenden Mustern im Bausatz nahelegen.

6.3.1. SELBSTÄNDIGKEIT DER KINDER FÖRDERN

In diesem Projekt wurde ständig darauf Wert gelegt, die Selbständigkeit der Kinder zu fördern und sie möglichst unabhängig agieren lassen zu lassen. Deswegen wurde die Verwendung von Knöpfen und Reißverschlüssen von vornherein ausgeschlossen und versucht, eigenständiges Hantieren durch den Zusammenhalt der Elemente mit elastischen Stoffbahnen oder Bindebändern zu ermöglichen. Die Rubrik (realisierbare) Verschlüsse, sollte sich demnach als wichtig im Projekt erweisen.

Auch wenn es sich während der Beobachtungen herausstellte, dass selbst Kinder im Alter von fünf oder sechs Jahren oft noch beim Ablegen der textilen Module die Hilfe eines Erwachsenen benötigten, schien es ihnen doch zum Großteil möglich, die Objekte selber anzulegen. Im Gespräch, über diesen künstlerischen Teil der Arbeit stand des Öfteren zur Diskussion, ob die gewählten Größenverhältnisse bis zu ihren Extremen vergrößert und verkleinert werden sollten, und nicht auf das ausschließliche Tragen durch Kinder „fixiert“ hingearbeitet werden sollte. Zu diesem Zweck wurde überlegt, noch elastische Bänder, variable Knüpf- und Gürtelsysteme hinzuzufügen, um ein ständiges Abwandeln zu ermöglichen und um die größtmögliche Transformierbarkeit der Silhouetten garantieren zu können.

Als es sich allerdings offenbarte, dass eine große Zahl an Kindern erst 2-4 Jahre alt sein würde zum Zeitpunkt der Beobachtungen, wurden diese Elemente vorerst exkludiert.

Zusätzlich war eine gewisse Robustheit in der Ausarbeitung der Objekte, die weder in zu kleinteiliger Umsetzung ausgefertigt, noch aus leicht zerreibaren Stoffen erarbeitet werden sollten, wichtig. Auch ein kindergerechtes Gewicht und Größe der Einzelteile, sowie die zulässige Grellheit der Muster und Farben blieben während des Projekts oftmals Diskussionspunkt.

6.3.2. NEUTRALITÄT ANSTATT GESCHLECHTERSUGGESTION

Anspruch für die textilen Module war es, dass sie sich ausschließlich (*geschlechts*)*neutral* präsentieren sollten: Dieser Faktor ging aus jeglicher fachwissenschaftlicher Lektüre, sowie eigenen theoretischen Ergänzungen hervor, allerdings stellten sich hierzu in der Praxis zahlreiche Fragen: Was genau bedeutet Neutralität für ein textiles Element oder Kleidungsstück?

Bezieht sich die *Neutralität* auf die Farbgebung und eine gewisse Monotonität des Designs? Setzt der Begriff von Anfang an, wie in der publikumsfreundlichen Raumgestaltung von Musterhusern, wenig angriffigen Farben wie beige und hellgrau voraus? Sollte von einem niedrigen ästhetischem Anspruch ausgegangen werden? Oder existieren gangbare Optionen, um die Neutralität lediglich auf die Geschlechtlichkeit zu beziehen?

Soll von ausgesprochen, von Spielzeugherstellern seit den 1980er Jahren als für Mädchen oder Jungen deklarierte Töne wie pink und blau ausnahmslos Abstand gehalten werden? Gibt es geschlechtlich konnotierte Materialität und textile Oberflächen?

Besteht beispielsweise durch die Anhäufung von fließenden, flauschigen Stoffen eine automatische Annahme einer ausschließlich weiblichen Trägerin? Können gemusterte Borten auch von männlichen Kindern getragen werden? Ist das Tragen von Tll und anderen durchsichtigen Stoffen in Schichten stets den Mädchen vorbehalten? Gefallen Kindern viele grelle Farben nebeneinander oder erinnert sie das an synthetische Faschingskostme? Werden Kinder von zu grellen Farben leicht abgeschreckt oder

können sie diese bestärken? Sollten Rock-, Latz- oder Hosenähnliche Elemente inkludiert werden?

Einige dieser Fragestellungen ließen sich durch gezielte Diskussion und die Studie verschiedener Inspirationsquellen (Kapitel Inspirationsquelle unten auf dieser Seite) lösen oder theoretisch fundieren.

Die meisten jedoch wurden in der realen Ausführung, im Näh- und Schichtprozess in der Werkstatt praktisch bewältigt (beispielsweise durch die Gegenüberstellung verschiedener Farben, Techniken und Schichtungen und einem folgenden Auswahlverfahren). Oder sie wurden in der Form von umgesetzten Objekten ins Projekt versuchsweise aufgenommen (siehe Nadelsmock – Ärmelteile in veränderten Proportionen und Tüll mit Crinolinwabenstruktur Seite 94-98).

6.4. INSPIRATIONSQUELLEN – ANDERSARTIGE IDEEN UND DEVISEN

Aufgrund des Vorhabens, die textilen Elemente in ihrer Ästhetik, als Fortsetzung von Baukästen und Modularen Systemen festzulegen, war es naheliegend, sich zu allererst an Oskar Schlemmers Kostümdesigns zu orientieren. Diese Kostüme, die der Bauhaus Bühnenkünstler verbunden mit der Szenografie stets als Teil eines Gesamtkunstwerks betrachtete, haben sich wie geometrische Experimente oder Prothesenkörper an den Körper fügen lassen und ragten körpererweiternd in den Raum hinein⁴²². Die expressive Kleidung, beispielsweise des „*Triadischen Balletts*“ oder der „*Stabtänze*“, sah er auch als „*Wandelnde Architektur*“⁴²³ an: Im Gegensatz zu anderen Theaterarbeiten des frühen technologischen Zeitalters der 1920er und 30er Jahre sollten für ihn nicht mechanisierte Puppen oder Roboter den lebenden Körper ersetzen, sondern das Leben würde sich gemeinsam mit den technologischen Entwicklungen weiterentwickeln⁴²⁴ und sich mit einem „*tektonischen*“, also durch die Architektur erweiterten Menschen, fortsetzen⁴²⁵. Auf diese Weise wollte er neue Bewegungserkenntnisse erforschen und fördern, und dies in *offener, nicht determinierter Art*⁴²⁶. Schlemmers Kleiderexperimente stellten den

⁴²² vgl. Blume, Torsten: „Das Bauhaus Tanz“, E.A. Seemann Verlag, Stiftung Bauhaus Dessau, 2015, S 33 ff

⁴²³ vgl. Köhler, Gerald: „Oskar Schlemmers Kunstkabinette: Die Grenzen der Autonomie des Kunstwerks auf der Bühne“ In: Förster, Sascha (Hsg): „Spielzeuge: Theater-Raum-Objekte von Schlemmer, Ahlfeld-Heymann & Schenck von Trapp“, Serie Theater Erkundungen, Wienand, 2017, S 28

⁴²⁴ vgl. Blume, Torsten: „Das Bauhaus Tanz“, a.a.O., S 10-17

⁴²⁵ vgl. Köhler, Gerald: „Oskar Schlemmers Kunstkabinette: Die Grenzen der Autonomie“, a.a.O., S 28

⁴²⁶ vgl. Blume, Torsten: „Das Bauhaus Tanz“, a.a.O., S 33 ff

Idealfall für die bildnerische Kunst dar: Sie wirkten wie ein natürlicher, evolutionär folgender Schritt „*des Bildes in den Raum*“⁴²⁷ und dies in beeindruckender technischer und materieller Ambition. „Eine Extension des an sich flächigen, stillgelegten Kunstwerkes in die Dimension der stereometrischen Bewegung“⁴²⁸. Das eigentlich revolutionäre an Schlemmers Bühnenarbeiten war es, dass er nicht nur die „Primärinstanzen des Performativen“ und dessen „Formen, Töne, Farben, Linien und Körper an sich“⁴²⁹ betonte, sondern, dass in seiner Kunst der Raum selbst zum Akteur empor gehoben wurde. Trotz dieser Seriosität erfreut sich seine Arbeit bis heute großer Beliebtheit, da sie in einer gewissen spielerischen Leichtigkeit erscheint: Oskar Schlemmer „kommt als St. Nikolaus und schüttet eine Spielzeugschachtel mit reizenden Säckelchen vor seinen Kindern aus“⁴³⁰ – beschreibt der Theaterkritiker K Schöne bereits 1928 in den Dresdner Neuen Nachrichten die Szenografie des Stücks „Spielzeug“. Das Spiel des Erwachsenen genoss unter den Bauhaus Künstlern und Lehrenden einen hohen Stellenwert: Für Schlemmer existierte die Bühne am Bauhaus „mit dem ersten Tag seines Bestehens ... weil der Spieltrieb vom ersten Tag an da war“⁴³¹.

Das Bestreben, die Umgebung als eine neue Art der Kunst zu begegnen, zu eröffnen und sie zu einer körperlichen Begegnung zu expandieren, ist auch das Ziel von Yayoi Kusamas Kunst: Die Performance- und Installationskünstlerin, die seit den 1950er Jahren wirkt, versucht dem Publikum Arenen zu schaffen, „in denen sie über den Raum und die Mittel verfügen, um mit der Kunst interagieren zu können“⁴³². Die Kunsttheoretikerin und Spezialistin für amerikanische Kunst (seit den 1960er Jahren) Jo Applin beginnt ihr Werk „*Infinity Rooms*“ über Yayoi Kusama mit den Worten des Psychoanalytikers Donald Winnicott: „Dieser Spielbereich stellt keine innere psychische Realität dar, sie spielt sich außerhalb des Individuums ab, ist jedoch trotzdem nicht wirklich Teil einer strikten Außenwelt.“⁴³³ Besteht der Hinweis der Autorin also darin, dass es sich hier um Kunst handelt, die uns dazu einlädt, mitzuspielen, mit zu explorieren, und so in einer gemeinsam erstellten, künstlichen Welt der Gedanken in Wechselwirkung zu treten?

⁴²⁷ vgl. Köhler, Gerald: „Oskar Schlemmers Kunstkabinette: Die Grenzen der Autonomie“, a.a.O., S 30

⁴²⁸ ebd.

⁴²⁹ ebd. S 28

⁴³⁰ ebd. S 29

⁴³¹ ebd. S 30

⁴³² Applin, Jo: „Yayoi Kusama: Infinity Mirror Room – Phalli's Field“, Afterall Books, Centrals Saint Martins College of Art and Design, London, 2012, S 79

⁴³³ ebd. S 1

Félix Guattari, den wir schon zu den poststrukturalistischen feministischen Theorien ab Seite 58 kennen gelernt hatten, spricht von Kusamas prägnanten, knall farbigen, von Muster überzogenen Installationen, als Bemühung einer „Wiederverzauberung der Welt“⁴³⁴: Kusama reagiert kritisch auf den (von den amerikanischen Besatzern in den 1950er Jahren) auferlegten Konsumismus und dessen intrinsischer Aufforderung zur Akkumulation von Besitztümern in ihrem Heimatland Japan: Hier lässt sich eine klare Verbindungslinie zur amerikanischen Popart und den Soft Sculptures von Claes Oldenburg und Jann Haworth herstellen.

Auch Rei Kawakubo, die außergewöhnliche, beispiellos einflussreiche Modedesignerin mit ihrem Label „*Comme des Garçons*“ reagiert in ihren Arbeiten ebenso gegen die „schamlose Popkultur die nach 1945 in Japan von den amerikanischen Besatzern eingeführt und in der damaligen jungen Generation zur kulturellen Vorherrschaft führte“⁴³⁵. Sie versucht, den Respekt für traditionelle, japanische Kultureigenheiten wieder zu entfachen.⁴³⁶

Die Kehrseite der Besetzer war, dass sie sich dafür eingesetzt hatten, die japanischen Frauen zu ermächtigen, beispielsweise, indem sie ihnen erstmals das Wahlrecht verliehen hatten: Allerdings galt es in Japan auch Jahrzehnte später noch „als egoistisch und sich vor ihrer gesellschaftlichen Mutterfunktion drückend“, wenn Frauen sich für eine Karriere entschieden⁴³⁷. Kawakubo verwandelt ihren Zorn darüber in kreative, rebellische Inspiration, verlässt ihr Heimatland und gründet ein Label, dessen Name „*Wie die Jungen*“ eine Herausforderung an die bestehenden Gender Dichotomien verspricht: Sie beginnt, für die starke, unabhängig denkende, arbeitende Frau zu entwerfen, die es versteht, das andere Geschlecht „nicht durch ihren Körper, sondern ihren Verstand zu fesseln“.⁴³⁸ In einer gemeinsamen Modeschau mit Yohji Yamamoto schreckt sie 1981 erstmals die Pariser Modeszene auf, weil ihre Designs „in eklatanter Missachtung jeglicher westlichen Bräuche keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern einräumen und so die sexuelle Kommerzialisierung und Ausbeutung dementieren“⁴³⁹. Für Kawakubo, die weder in Mode, noch in Design oder Kunst ausgebildet war, sondern in Tokio Literatur und Philosophie studierte, konnte

⁴³⁴ Applin, Jo: „Yayoi Kusama: Infinity Mirror Room – Phalli’s Field“, a.a.O., S 77

⁴³⁵ vgl. English, Bonnie: „Japanese Fashion Designers: The Work and Influence of Issey Miyake, Yohji Yamamoto and Rei Kawakubo“, BERG, Bloomsbury Publishing Plc, Oxford & New York, 2011, S 69

⁴³⁶ vgl. ebd.

⁴³⁷ vgl. English, Bonnie: „Japanese Fashion Designers“, a.a.O., S 69

⁴³⁸ ebd. S 69 - 73

⁴³⁹ vgl. ebd. S 69

„weibliches Rollenspiel sehr wohl Würde und Beharrlichkeit in der Kleidung reflektieren“⁴⁴⁰. Die Künstlerin sucht, einer zugrunde liegenden, feministischen Ideologie folgend, ständig neue Körperbilder und so, abseits der Kleider, Geschlechter Dualität zu vermeiden und will weder die weibliche Gestalt hervorheben, noch enthüllen.⁴⁴¹ Kawakubos Cutting-Edge Ideen einer Gender Neutralität sowie dem, was Weiblichkeit und Männlichkeit im gängigen Diskurs ausmacht, regen sie an, in praktisch architektonischen Konzepten die Kleidung zuerst zu dekonstruieren, um sie danach wieder rekonstruieren zu können. Für sie ist der Raum zwischen dem Kleidungsstück und dem Körper von größter Wichtigkeit, was den tiefgründigen Einfluss des Kimonos im Sinne von „dem bewohnbaren Rahmen“ auf ihre Arbeit erahnen lässt und sie zum großzügigen Spiel mit voluminösen Silhouetten antreibt⁴⁴². Sie entsagt der offensichtlichen Sexualität einer eng angepassten, westlichen Kleidung und eröffnet sich und ihren TrägerInnen dadurch den Weg zur geschichteten Bekleidung, die durch ihr Volumen zu einer skulpturalen Form aufsteigen vermag.⁴⁴³

Junya Watanabe, ein weiterer japanischer Modedesigner, wurde 1984 von Rei Kawakubo zuerst als Schnittzeichner angestellt, um kurze Zeit später die Leitung ihrer Strickmarke „Tricot“ zu übernehmen, und bereits 1992 finanzierte sie seine erste unabhängige Schau unter dem Dach des „Comme des Garçons“ Labels in Paris.⁴⁴⁴ Watanabes technische Ambitionen überschritten konventionelle Schneidermethoden, denn er konstruierte aufwendige Formen, eng verwandt mit der architektonischen Gestaltung. Watanabe setzt die japanische Tradition der experimentellen Textilentwicklung fort und „baut auf komplexe Konstruktionstechniken, taktile Oberflächen und das skulpturale Wechselspiel von Licht und Schatten“⁴⁴⁵. Während Watanabes Arbeiten oftmals von technischen Herausforderungen ausgelöst werden, bietet er Diversität und neue Ideen der Weiblichkeit am Laufsteg an. Einerseits folgt er den bestehenden Trends der Szene enger als seine Mäzenin, andererseits hatte er sich bereits 2001 seinen zeitlosen Signaturstil der *Origami* Kleidung in hunderten Schichten

⁴⁴⁰ English, Bonnie: „Japanese Fashion Designers“, a.a.O., S 69

⁴⁴¹ ebd. S 70 - 72

⁴⁴² vgl. ebd. S 71 – 72 & 85

⁴⁴³ vgl. ebd. S 71 - 72

⁴⁴⁴ vgl. ebd. S 98

⁴⁴⁵ ebd. S 98

Wabenmustern aus Nylon Organza und anderen futuristischen Materialien, die er selber oftmals als „*Techno Couture*“ bezeichnet, gesichert.⁴⁴⁶

6.4.1. VOLUMEN POSITIONEN

Der Causa Neutralität der Elemente folgte die Fragen danach, wo genau die Fülle der Materialien, das Volumen, aufgetragen werden konnte, um trotz des großer Kleidungsumfangs nicht automatisch auf eine weibliche Trägerin zu schließen. Dürfen wuchtige Schulterregionen/Ärmelregionen oder Unterleibsumfänge angedeutet werden? Gibt es, abgesehen von der Schultergegend, Körperregionen, die bei männlichen Trägern hervorgehoben werden können? Nach kurzen Recherchen in geschichtlichen Abbildungen westlicher Männermode wurde schnell klar, dass sehr wohl auch männliche Moden voluminösen Schichtaufbau ermutigten, ja diesen praktisch vorgeschrieben hatten: Beispielsweise im späten Mittelalter und der nachfolgenden Renaissance durften Beine und Oberschenkel sowie Ober- und Unterarme mit protzigen, für heutige Augen gar lächerlichem Volumen bedeckt und umschmeichelt werden. Zusätzlich wurden derartige Pluderhosen mit grell bemusterten Ausschnitten sowie zahlreichen Schlitzten getragen⁴⁴⁷. Versionen dieser Hosenmode wurde von den Italienischen Medici bis zum schicken Gentleman in England und Schweden⁴⁴⁸ getragen, wo teils zeitgleich, Beachtens würdige Halskrausen und -krägen⁴⁴⁹ ins Spiel kamen, genauso wie großartige, umfangreiche (oder überhöhte) Kopfbedeckungen: diese besonders im 15. Jahrhundert⁴⁵⁰, aber auch solche Tendenzen scheinen sich zyklisch in der europäischen Männermodegeschichte zu wiederholen.

6.4.2. SYMMETRIE ALS VORAUSSETZUNG?

Weitere Gestaltungsoptionen entwickelten sich im Aufbau der Modularität: Wie viele vergleichbare, absolut idente Elemente braucht es im Set?

Sollte jedes Element mindestens zweimal vorkommen, um den Kindern einen ästhetisch zufriedenstellenden, gleichseitigen Aufbau der Silhouette zu ermöglichen? Oder liegt die

⁴⁴⁶ vgl. English, Bonnie: „Japanese Fashion Designers“, a.a.O., S 98 - 103

⁴⁴⁷ vgl. Arnold, Janet: „Patterns of Fashion: The cut and construction of clothes for men and women 1560-1620“, Pan Macmillan, London, 1985, S17-29

⁴⁴⁸ ebd. S 53 - 67

⁴⁴⁹ ebd. S 23 - 30

⁴⁵⁰ Tierney, Tom: „Medieval Fashions“, Dover Publications, Inc., Toronto, Ontario; Canada, 1998, S 47

Wichtigkeit darin, viele vergleichbare ähnliche Elemente bereit zu legen, um einem frustrationsfreien Spielen in der Gruppe, frei von Neid und Missgunst, den Weg zu bahnen? Darf es modulare Elemente geben, die nur ein einziges Mal vorkommen?

Entscheidungen in den Modulaspekten, die Gleichseitigkeit betreffend, wurden notwendig: Deren Gewichtung in der Silhouetten Gestaltung sollte abgewogen werden, weswegen zur Geschichte der Symmetrie und deren Rückwirkungen auf die Formgestaltung recherchiert wurde:

6.4.2.1. EXKURS ZUR SYMMETRIE

Die Symmetrie kommt vom griechischen Wort „*Symmetria*“, wobei „*Sym*“ für *mit oder gemeinsam* und „*Metros*“ für *das (richtige) Maß* steht. Generell scheint dies nicht eindeutig genug auf das allgemein verbreitete Verständnis dieses Begriffs zu verweisen.

Symmetrie, in ihrer Verbindung mit der *Asymmetrie*, ist „bereits weltweit Millionen von Jahren in Erscheinung getreten“⁴⁵¹, beispielsweise im Zellenmanagement und den Organen, sowie deren Teilbereichen: in den Konstruktionssystemen sämtlicher irdischer Lebewesen.

Geschichtlich und künstlerisch scheint sich der Mensch erstmals mit der Symmetrie in der Wiederholung dekorativer Elemente beschäftigt zu haben, der oberflächlichen und nicht körperlichen „*Symmetrisierung*“.⁴⁵² Erste dreidimensionale Spiegelsymmetrie finden sich in den stilisierten Frauenstatuetten der Steinzeit, deren Funde mit Herstellungszeitpunkten zwischen 25000 und 3500 vor Christus datiert werden⁴⁵³.

Richtig zum Einsatz kommt die Symmetrie erst in der Architektur, wobei die Masse der Gebäude (und deren Teillängen, Oberflächen, Volumen und Winkel) in symmetrischen Verhältnissen stets zueinanderstehen: Spiegel-, Rotations- oder Translationssymmetrien

⁴⁵¹ vgl. Hahn, Werner: „Symmetry As A Developmental Principle in Nature and Art“, World Scientific Publishing Co Inc, Singapur, 1998, S 33

⁴⁵² vgl. Werner, Hahn: „Symmetry As A Developmental Principle in Nature and Art“, a.a.O., S 3 ff

⁴⁵³ Antl-Weiser, Walpurga: „Die Frau von W. Die Venus von Willendorf, ihre Zeit und die Geschichte(n) um ihre Auffindung“, Wien 2008, <https://www.nhm-wien.ac.at/forschung/praehistorie/forschungen/venus-forschung>, aufgerufen am 30.1.2020 und vgl. Werner, Hahn: „Symmetry As A Developmental Principle in Nature and Art“, a.a.O., S 4

werden in Konstruktionslinien kombiniert, wobei die Spiegelsymmetrie häufig die Gesamtgestaltung der Gebäude festlegt.⁴⁵⁴ Dem Biologen und Künstler Werner Hahn folgend, *unterstützen Symmetrien stets unser optisches und intellektuelles Gespür sowie das Verständnis dessen, was wir gerade betrachten*⁴⁵⁵.

Über die Jahrausende hinweg, werden Symmetrien und Asymmetrien von verschiedenen Kulturen wiederholt entdeckt. Teilweise wird die Symmetrie verwendet, um die „*Prinzipien der Natur*“ anzuwenden und sich deren „*Harmonischen Aufteilungen*“ zu bedienen, oder es wird ihr der Titel „*der grundsätzlichen ästhetischen Perfektion*“ zugeschrieben, sowie ein „*heiliger Rhythmus*“ oder „*göttliches Verhältnis*“ nachgesagt.⁴⁵⁶ Fest steht, dass die bekannte zweiseitige Symmetrie aller höher entwickelten Tiere und Erdenbewohner praktisch „in den Körper geschrieben ist“: Durch einen mittleren, längs gerichteten Schnitt könnte jeder und jede (zumindest optisch) in zwei praktisch idente Spiegelhälften gespalten werden.⁴⁵⁷

Ist es also vertretbar, zu erwarten, dass sich Kinder im Spiel mit Körperveränderungen dieser scheinbar unwiderstehlichen Anziehungskraft temporär entziehen? Sollen sie sich damit begnügen, lediglich eine Körperhälfte zu verändern oder verhüllen zu können, oder sind Elemente zumindest in Zweier-Gruppen oder sogar Vierer- oder Sechser-Gruppen (für Oberkörper *und* Extremitäten) von Nöten? Fürs Projekt wurde vorerst beides produziert und erstellt: Einzelteile, ähnliche Elemente und Sets von gleichartigen Modulen.

6.4.3. ELEMENTE AUS DER THEORIE HERAUS

Wie schon im Kapitel 4.7. diskutiert, finden sich in der bestehenden Spielzeugforschungsliteratur variable Theorien bezüglich der Vorzüge von offenen, wenig strukturierten Spielmaterialien und anderen stark strukturierten, klarer definierten Spielsachen⁴⁵⁸. Einzig auf die Tatsache, dass sich jüngere Vorschulkinder (bis zum Alter von 3 Jahren⁴⁵⁹) besser in ein symbolisches oder fantastisches Rollenspiel einfinden

⁴⁵⁴ vgl. Werner, Hahn: „Symmetry As A Developmental Principle in Nature and Art“, a.a.O., S 4-5

⁴⁵⁵ Werner, Hahn: „Symmetry As A Developmental Principle in Nature and Art“, a.a.O., S 4-5

⁴⁵⁶ ebd. S 5-15

⁴⁵⁷ ebd. S 34

⁴⁵⁸ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „Why Play Training Works: An Integrated Model for Play Intervention“, a.a.O., S 28 ff

⁴⁵⁹ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey et al: „Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence on Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status“, a.a.O., S 28

können⁴⁶⁰, wenn ihnen realistischere Spielzeuge angeboten werden, können sich die ForscherInnen einigen. Deswegen wirkt es als sinnvoll, in jeglichen Untersuchungen, die eine Förderung des Spiels mithilfe verschiedener Spielmaterialien beweisen zu suchen, entweder realistische Requisiten bereitzustellen oder die wirklichkeitsnahen Spielumgebungen der Kindergruppen, welche den Kindern bereits bekannt sind (wie den Bauplatz, die Küchen-, Puppenecken-, Spielladensettings etc.) miteinzubeziehen zu lassen. Alternativ könnten auch eigene Replikatspielzeuge der Kinder zugelassen werden. Hierbei sollten ab einem Alter von etwa 5 Jahren darauf geachtet werden, immer **zusätzlich unstrukturierte, offene Spielmaterialien** für die besten Abstraktions- und Symbolisierungsmöglichkeiten anzubieten: diese Rückwirkung dürfte besonders im Spiel der Mädchen bewiesen sein⁴⁶¹.

Für den Bausatz dieses Projekts war davon ausgegangen worden, auch realistische, animistische Elemente, wie beispielsweise erkennbare Füße, Schwänze, Kopfkrausen etc. zur Verfügung zu stellen. Besonders im Spiel von Mädchen wurde dies seit der Publikation einer der ersten „*Spiel-als-ob*“ Anleitungen vom Psychologenpaar Singer und Singer 1990 als bedeutsam erachtet⁴⁶².

Von diesen Gedanken und weiteren Ideen der Verwendung erkennbarer Masken usw. wurde im Endeffekt Abstand genommen, da sie als zu eng und klar definiert gegenüber den abstrakten Textilobjekten herausgefallen wären. Statt dessen wurden einige über und über gemusterte, sich an Yayoi Kusamas Soft Sculptures orientierende sowie in der Entstehungszeit für Kleinkinder beliebte vielfüßige Spinnen- und Tintenfischbeinartige Textilteile inkludiert. Zusätzlich wurde darauf Wert gelegt, Objekte, die in ihren Proportionen und Verschlusstechniken ein simples Tragen als Kopfschmuck zulassen würden, mit in das Modulsystem aufzunehmen. Beide Komponenten wurden in den Kindergruppen gut angenommen, aber mehr dazu im nächsten Kapitel, den Auswertungen.

⁴⁶⁰ vgl. Umek, Ljubica M.: „Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in preschool institutions“, a.a.O., S 43 & Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe – Children’s Play and the Developing Imagination“, a.a.O., S 85 & 138

⁴⁶¹ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey et al.: „Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children“, a.a.O., S 28 - 34

⁴⁶² vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 100 ff

6.5. GEGEN DIE VORSELEKTION DER METHODEN?

Die poststrukturalistische Gedankengänge, welche im Kapitel 5.4. vorgestellt wurden, legen es allen ForscherInnen nahe, „aus einem Sinn der geteilten Menschlichkeit und einer aufrichtigen, aufgeschlossenen Neugierde heraus, die Kapazität zu wahren, vorgefertigte Annahmen und Erwartungshaltungen stets als *verwandelbar* zu betrachten“.⁴⁶³ Deswegen wird dringend davon abgeraten, bereits im Vorfeld die „*effizientesten Methoden*“ bis ins kleinste Detail als *unabänderlich zu selektieren*.⁴⁶⁴ Wenn einzelne Techniken aus dem Kontext herausgerissen werden, werden Vorgänge nicht nur „verallgemeinert und trivialisiert und die Komplexität von täglichen Ereignissen unberücksichtigt gelassen“⁴⁶⁵, sondern sie werden auch ihrem Entstehungskontext beraubt: Vorzuziehende Angehens Weisen bestünden darin, die ursprünglichen Fragestellungen mitzudenken und verwendete Lösungsstrategien im unmittelbaren Kontext unvoreingenommen und zur Gänze zu untersuchen⁴⁶⁶. Wie schon das Wort „*Methode*“, in etwa: „*der richtige Weg*“, suggeriert, sollte die Zielsetzung sich nicht nur auf unbestreitbare Antworten und universelles Wissen beschränken, sondern ebenfalls darauf, *die richtigen Fragen zu stellen*⁴⁶⁷. Die Kreativitätsforschung schreibt der richtigen Frage ähnliche Wichtigkeit wie der eigentlichen Lösung zu, da sie die richtigen Kurs angibt, und den Prozess präzise lenkt (siehe Seite 13 - 14).

Es sollte die Willigkeit zu Recherchen, fast ihrer selbst Willen, kreierte werden, die „keine einzigartigen, fixierten und *finalen Tatsachen* produzieren zu suchen, sondern *Anliegen* zu generieren“⁴⁶⁸. Der Fokus von kompakten Versuchsbeobachtungen wie dieser sollte sich deswegen auf die richtigen Fragestellungen und auf kleinere, schlechter beweisbare Phänomene, und deren Zwischenbewegungen und -abläufe richten⁴⁶⁹:

Wie etwa die bevorzugte Kombinationen von Textmodulen einzelner Spielenden in den Aufzeichnungen ähnliche Wichtigkeit erlangen sollte, wie die Entwicklung der

⁴⁶³ Causey, Andrew: „Chapter 3: Dare to See and Dare to Draw“ In: „Drawn to See. Drawing as an Ethnographic Method.“ University of Toronto Press, 2017, S 58

⁴⁶⁴ vgl. Olsson, Liselott Mariett: „Part 2: Methodological Approach: Pedagogical Work and Transcendental Empiricism“, a.a.O., S 118 ff

⁴⁶⁵ ebd.

⁴⁶⁶ ebd. S 118 - 119

⁴⁶⁷ ebd.

⁴⁶⁸ Glenda, Mac Naughton, Doing Foucault, Chapter 4, S 97

⁴⁶⁹ vgl. ebd. S 88

Spielmotive über alle Spielsequenzen hinweg oder die bevorzugten Spielarten einzelner vorsprachlicher Kinder verfolgt werden sollten und nicht nur die Tendenzen der aufkommenden Spielinitiationen.

6.5.1. DOKUMENTATION IM SINNE DER FEMINISMUSTHEORIE

Immer dann, wenn Kenntnis aus subjektiv skizzierten Material (wie beispielsweise in der teilnehmenden Beobachtung) geschöpft werden soll, besteht ein Risiko, ausschließlich das, was *bereits bekannt* ist, zu dokumentieren.⁴⁷⁰ Besonders, wenn einzelne, unwiederholbare Ereignisse in der Pädagogik dargestellt werden sollen, muss Deleuzes Grundsatz, dass jeder Fall auf drei sprachliche Weisen berichtet (und damit festgelegt) wird, Gültigkeit erlangen: Erstens in der *Benennung*, zweitens im *Ausdruck* und drittens in der *Bedeutung*. Auch die frühpädagogischen Forscherinnen Sandra Koch und Gesine Nebe beschreiben, wie flüchtige Lerngeschichten „auf Papier *festgeschrieben* und *festgehalten* werden.“⁴⁷¹ Auf diese Art wird zwar das Wissen um die Phänomene „durch Inskriptionen *mobilisiert*. Zugleich zeichnen sich Inskriptionen dadurch aus, dass sie (und damit das entsprechende Wissen über ein bestimmtes Phänomen) – einmal mobil gemacht, – wenn sie sich bewegen bzw. bewegt werden, nicht oder nicht mehr ohne weiteres *veränderbar* sind“⁴⁷². Deswegen sollen in der pädagogischen Dokumentation laut Liselott Mariett Olsson, der Pädagogin, die Deleuze und Guattaris Grundsätze in der frühkindlichen Forschung seit 2009 appliziert, möglichst alle Mitwirkenden vorübergehend zusammenkommen: So kann das Problem von allen Seiten neuartig betrachtet werden und gemeinsam die resultierenden Aussagen vorantreiben: Auf diese Weise sollen die Ergebnisse nicht nur mit den Kleinkindern geteilt und reflexiv besprochen werden⁴⁷³ (vgl. die Idee der mit den Kindern geteilten „Videatives“ Seite), sondern ihnen kann in Form von divergenter Dokumentation ein neuartiges „Werkzeug“ gereicht werden, dass sie selbständig für weitere materielle

⁴⁷⁰ vgl. Olsson, Liselott Mariett: „Part 2: Methodological Approach: Pedagogical Work and Transcendental Empiricism“, a.a.O., S 113

⁴⁷¹ Koch, Sandra; Nebe, Gesine: „Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen“, In: Mayer, R; Thompson, C; Wimmer, M (Hsg): „Inszenierung und Optimierung des Selbst: Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien“, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2013, S 118

⁴⁷² ebd. S 118

⁴⁷³ vgl. Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“, a.a.O., s 161

Arbeitsvorgänge verwenden und entwickeln können.⁴⁷⁴ Es sollten ebenso, aus allen Dokumentationen die stärksten Fallbeispiele ausgewählt werden, damit „soviel Information wie nur irgend möglich aus einem winzigen Zeitabschnitt gewonnen werden kann“⁴⁷⁵. Dabei sollen die Ereignisse nicht anhand von ihrer „als selbstverständlich gesehenen Beschaffenheit“ um „Dinge und Personen im Zeit-Raum Gefüge“⁴⁷⁶ betrachtet werden, sondern es soll „stets Ausschau nach *Verbformen* in den Ereignissen gehalten und gegebenen Falls nachkonstruiert werden; konzentriert soll sich darauf werden, was sich gerade *im Entstehen befindet*“⁴⁷⁷.

Um möglichst große Anteile des Geschehenden im Projekt nicht starr und unflexibel festzuhalten, wurden die Szenen nicht nur „beschrieben“, sondern auch nach zahlreichen Kriterien, die auch später nachvollziehbar sein sollten, kurzer Hand durch Auswahl und Beschreibung am Spielformular vermerkt. Die Fallbeispiele wurden in den Notizen mit Schlagwörtern beschrieben und später mit ähnlichen Sequenzen verglichen und neuerlich kombiniert und ausformuliert.

Theorie und Praxis sollten sich gegenseitig experimentell weiter schieben, und dabei, wenn möglich, stets in einander Neues erwecken.⁴⁷⁸ So können sie einander informieren und bereichern und nicht „voneinander abhängig und stets gegensätzlich“⁴⁷⁹ positioniert werden. In der poststrukturalistischen Kritik wird oft bemängelt, dass Theorie alleine „nie genug sein kann für soziale und politische Transformation“⁴⁸⁰. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kritik und Veränderung sich ebenso in unüberwindbarer Dichotomie, wie die Theorie (die sich mit der Kritik alliiert) und die Praxis (die für die Veränderungen zuständig wäre) gegenüberstehen⁴⁸¹.

Genauso wie es an theoretischen Grundlagen und Vorausantizipieren vor der Praxis bedarf, braucht es die pragmatische Kritik, die den vorausgesetzten Ist-Zustand nicht stillschweigend hinnimmt und jegliche naheliegenden Selbstverständlichkeiten aufdeckt, bevor Revisionen eingeleitet werden können. Aus diesem Blickwinkel heraus,

⁴⁷⁴ Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“, a.a.O., s 161

⁴⁷⁵ vgl. Olsson, Liselott Mariett: „Part 2: Methodological Approach: Pedagogical Work and Transcendental Empiricism“, a.a.O., S 120

⁴⁷⁶ ebd. S 119

⁴⁷⁷ ebd.

⁴⁷⁸ ebd. S 98

⁴⁷⁹ Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories: What are the principles of Postmodern, Poststructural, and Critical Theories?“, a.a.O., S 78

⁴⁸⁰ ebd.

⁴⁸¹ vgl. ebd.

führt kein Weg an einer radikalen Kritik vorbei: Denn eine „Verwandlung, die demselben überholten Gedankengut nachhängt... kann maximal eine *oberflächliche Wandlung*“ und *keine grundlegende Veränderung* beschreiben.⁴⁸² Wenn dasselbe Konzept in die Beobachtungsforschung übersetzt wird, bedarf es zuallererst robuster, radikaler Theorien (z.B. das Inzentiv für Genderkonstruktion durch das Rollenspiel mit Textilmodulen), bevor die Praxis erfolgreich besritten werden kann.

6.5.2 VERBINDUNG RHIZOM – LERNEN DER KINDER

Viele Spielforscher dokumentieren, dass Kinder, die beim Spielprozess ihrer selbst überlassen werden, sich gerne in Kreisen angeordnete, „rückwärts, seitwärts und vorwärts“ bahnende Denkabläufe durch scheinbar chaotische, unstrukturierte Pfade aneignen. Es erfolgt ein ständiges Wiederholen und Neuauflegen derselben Szenarien⁴⁸³, die, wenig geradlinig, „keinem progressiven, rationalen Denkweisen folgen“⁴⁸⁴ und diese Art des Denkens und Lernens entspricht auch der propagierten rhizomatischen Logik, die in ihrer Seitwärtsbewegung unwahrscheinliche Verbindungen schaffen kann⁴⁸⁵. Auch die Neurowissenschaft bestätigt, dass ein ständiger Wiederholungsprozess hilfreich sein kann, um das effektive „*deep structural learning*“ (siehe Kapitel 2.3.) zu ermöglichen. Hinzu kommt der Aspekt der Ko-konstruktion mit einem älteren Kind oder einem Erwachsenen: „Höhere mentale Prozesse entstehen im Laufe von geteilten Tätigkeiten zwischen dem Kind und einer anderen Person zuerst“⁴⁸⁶, wobei das Ergebnis der Interaktion in der für jegliches Lernen ausschlaggebenden Erinnerung im kindlichen Gehirn besteht: Auch in der Linguistik werden ähnliche Strategien erwähnt: Sprache wird bereits im zarten Alter von (9 bis) 12 Monaten am Wirksamsten integriert, wenn drei Aspekte zusammen wirken: Erstens wird ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsrahmen (mit einem Erwachsenen) etabliert, zweitens wird das Verständnis über kommunikative Intentionen aufgebaut und drittens das imitierende (Kultur)Lernen, oft auch in der Form eines Rollentausches, angewandt.⁴⁸⁷

⁴⁸² Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories“, a.a.O., S 78

⁴⁸³ vgl. Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“, a.a.O., S 167 - 169

⁴⁸⁴ ebd. S 169

⁴⁸⁵ vgl. Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“, a.a.O S 92

⁴⁸⁶ Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 54

⁴⁸⁷ vgl. Tomasello, Michael: „Constructing a Language a Usage-Based Theory of Language Acquisition“ Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts und London, England, 2003, S 21 - 22

Die Psychoanalytikerin Karen Gilmore weist ebenso auf die Wichtigkeit der „verbal konstruierten, gemeinsamer Wortbedeutungen“ hin, auf denen jegliche „transformative Nutzung von Objekten beruht“⁴⁸⁸ und so eine der notwendigen Fähigkeiten für das Fantasienspiel (sowie das Rollenspiel und das „*Spiel-als-ob*“) darstellt. Jeffrey Trawick Smith beschreibt in seinen Rollenspielforschungen ähnliche Voraussetzungen für erfolgreiches „*Spiel-als-ob*“, als die Sprachlernstrategien des Kleinkindalters: Erstens beteiligen sich die Erwachsenen (oder älteren Spielkameraden) aktiv am Spiel, zweitens spielen die Erwachsenen mit, leiten allerdings nicht die zu erfindenden Rollen an und drittens beantworten sie Fragen, geben Anregungen oder führen Verhaltensweisen vor, um das Spiel zu bereichern. Danach entziehen sie sich möglichst sukzessive aus dem Spielgeschehen.⁴⁸⁹

In gewisser Weise wird das aktuell Erfahrene im Rollenspiel in den bildlichen Vergleichen (den „*Transformationen*“ siehe Seite 155) ähnlich den Metaphern ins Gedächtnis aktiv eingeschrieben⁴⁹⁰ (z.B. Vergleich „*Knieschützer*“ über eine abgesteppte Ärmelröhre) und so wird ein aktives *Jetzt* [abstraktes Kleidungsobjekt] in einem (bereits bekannten potentiell *kulturellen*⁴⁹¹) *Bereich A* [Beinkleidung] verortet und durch die Eigenschaften eines (eventuell elaborierteren) *Vergleichsbereich B* [Schutzkleidung] erweitert und durch diesen näher quantifiziert⁴⁹²:

Dies stellt sich in einer Dreiecksrelation dar, genau wie die Wissensgeneration laut Psychoanalyse am erfolgreichsten von einem Kind zu seinen (im Idealfall) beiden Bezugspersonen in der *Triangulierungsentwicklung* entsteht. Hierbei wird die Dyade zwischen Mutter (oder anderer/m ErzieherIn) durch eine zusätzliche Person unterbrochen, erweitert und ergänzt und derart die *innerspsychische* Grundlage für die „*Symbolisierungs-entwicklung* sowie ... das Lernen“⁴⁹³ geschaffen.

All diesen Theorien folgend, sollten das Rollenspiel und sämtliche darauf vorbereitende symbolischen Spiele beste Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen schaffen.

⁴⁸⁸ Gilmore, Karen: „Pretend Play and development in Early Childhood“, a.a.O., S 87

⁴⁸⁹ Trawick-Smith, Jeffrey: „Why Play Training Works: An Integrated Model for Play Intervention“, a.a.O., s 118

⁴⁹⁰ vgl. Lakoff, George; Johnsson, Mark: „Metaphors we live by“, University of Chicago Press, Chicago und London, 1980, S 83

⁴⁹¹ vgl. ebd. S 22

⁴⁹² vgl. ebd. S 5 ff

⁴⁹³ vgl. Wininger, Michael, Mag. Dr.: „Exkurs: Zur Bedeutung von Vätern/Männern für die Entwicklung und Erziehung – ausgewählte Schlaglichter“, Präsentationsfolien der Vorlesungsreihe „Individuum und Entwicklung: (Subjekt-)Entwicklung in Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter: Psychoanalytische und pädagogische Perspektiven“, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Hörsaal D, (Pathologie-Hörsaal) 6. Vorlesung, am 26.04.2018

7.1. AUSWERTUNG

7.1. KATEGORISIERUNGEN:

7.1.1. KATEGORIEN AUS DER THEORIE HERAUS

Die kompakten Untersuchungen in den Kindergruppen, welche der vorausgehenden Forschungsfrage: „Können neutrale voluminöse Textilmodule zum fantastischen Spiel anregen?“ Beantwortung bringen sollten, brachten die Verpflichtung des Einbringens divergenter Erkenntnisse aus der Spiel(-als-ob)Forschung mit sich: Aus verschiedenen Konzepten, Theorien und Methoden sollte eine verlässliche Grundlage zur Auffindung des symbolischen Spiels im Rollenspiel geschaffen werden.

Dabei gab es entweder die Möglichkeit a) die *Transformationen*, also die *symbolische* (andersartige) *Verwendung* von Objekten, Personen, Orten oder Ereignissen zu beforschen oder sich b) auf die *metakommunikative Ebene* zu begeben, und Dialoge, die aus dem Spielrahmen herausfallen, also „*Out of Frame*“ erfolgen, versuchen zu identifizieren und zu quantifizieren.

Sich an Punkt a) den *Transformationen*, zu orientieren, führt zu folgenden zusätzlichen Fragestellungen:

In welcher Art des Spiels erfolgen die Transformationen? Drücken sich die Spielenden stets physisch aus? Handelt es sich bei den Objekten, um solche, die am Körper haften oder um andere, die Körper unabhängig transportiert werden können? Besteht die Möglichkeit, dass die zur Verfügung gestellten Objekte und Spielmaterialien die Themenkreise und Rollenspiele nachhaltig beeinflussen?

Wenn nach der zweiten Methode b), dem *metakommunikativen* Austausch, vorgegangen werden sollte, eröffneten sich andere Anliegen:

Wer führt diese Dialoge? Sind es ausschließlich die Spielenden oder gibt es auch andere Sprechende? Gibt es allgemeine Regeln, die in diesem Spiel, egal welchen Themenkreisen diese folgen, eingehalten werden? Finden sich diese Richtlinien und wechselseitige Anweisungen lediglich als Äußerungen in verbaler Form oder gibt es auch vorsprachliche Fassungen? Erfolgt dieses Spiel ausschließlich in der Gruppe, oder existiert es auch in einer individuellen Form?

7.1.2. KATEGORIESIERUNGEN DER TEXTILEN MODULE:

In meiner künstlerischen Ausarbeitung der textilen Module kann ich rückblickend, drei größere Themenkreise meines Interesses identifizieren:

- 1) Die Module sollten frei von jeglichen Anforderungen einer „*Flachheit*“ und der Identität von diskreten, anschmiegsamen Körperhüllen bestehen können. Von den geometrischen Formen der Baukästen, sowie den ungewöhnlichen Kleidungsstücken von Oskar Schlemmer und Rei Kawakubo inspiriert, sollten die textilen Elemente die Bewegung, Haltung, Trageweise und das Verhalten der Trägerinnen beeinflussen dürfen.
- 2) Um den Aspekt des Aufbaus neuer Geschlechtskonstruktionen zu ermöglichen, obliegt es den voluminösen Bauteilen, die Möglichkeit von genderuntypischen und genderneutralen Silhouetten zu bieten (wozu einige der ästhetischen Ansätze und Arbeitsweisen von Oskar Schlemmer, Rei Kawakubo sowie Yayoi Kusama eingesetzt werden).
- 3) Die Module können niemals „gelöst“ werden, im Sinne eines Rätsels oder mit einer richtigen/falschen Lösung aufwarten.

Dies wirkt, ebenso retrospektiv, auf die Module in 6 Stufen eingewirkt zu haben:

In der *Stufe 1* werden variable, kleidungsähnliche Elemente durch in Falten gelegte und gestärkte Stoffe erweitert, die das Einbringen von größerem Volumen (beispielsweise um den Arm herum) ermöglichen.

In der *Stufe 2* wird dem Design der kleinteilige Aufbau aus wiederholten Elementen hinzugefügt, der von der textilen Flachheit wegführen sollte: diese Anordnung ist visuell geläufig von Ritterrüstungen und Kettenhemden und diese Fertigungsart wurde größtenteils angedeutet: die Designs finden in stark gemusterten Stoffen vielschichtige Umsetzung und werden durch Absteppung, Strichmuster und Nähte in der Form von reliefartigen Stickereien komplettiert.

In der *Stufe 3* erfolgt der Einsatz des Volumens in partieller Form, den dehnbaren Kleidungsstücken oder großflächigen Textilflächen werden separate, erkennbare Elemente angeheftet.

Die *Stufe 4* baut in vergleichbaren Zusatzelementen Volumen mithilfe von Faltungen, Schichtungen, oder dem Einsatz von traditionellen Techniken (wie etwa dem

Nadelsmock) auf und erklärt diese zu unabhängigen Modulteilern. Angebracht werden sie durch Bindungen und breiten Gummibändern oder sie können dank dehnbarer Paneele über den Körper, die Arm- oder Beinpartien gezogen werden.

Die *Stufe 5* versieht dehnbare Paneele oder Kleiderelemente mit derart vielen Volumenzusätzen, dass sie in ihrer Form geradezu animalisch wirken.

In der *Stufe 6* werden diese animalisch anmutenden, stark verändernden Silhouetten mit zusätzlichen kleidertechnischen Elementen vermengt.

(siehe Abbildungen 1-12 Seite 96-100)

An dieser Stelle sollte vermerkt werden, dass aufgrund von Vorkenntnissen aus der Mode- und Kostümherstellung heraus, besonders von jenen „als ausschließlich feminin“ konnotierten Überlagerungen gewisser Materialitäten, sowie einigen traditionellen Techniken, im Projekt Abstand genommen werden sollte: Zu diesen zählten unter anderen die Verwendung vom Nadelsmock. Diskussionen folgten, die dazu ermutigten, sich mit diesen innerlichen Resistenzen auseinander zu setzen und diese Arbeitsweisen anhand von neuartigen textilen Schichtungen und Proportionen neu zu imaginieren. Auch die Verwendung von Tüll wurde zunächst gänzlich ausgeschlossen, das Material jedoch auf untypische Weise aufgrund seiner Steifheit und Durchsichtigkeit in Verbindung mit dem Hutmaterial Crinolin in der Honigwaben-Waffelstruktur großformatig verwendet.

Auf diese Art entstanden einige größere, Raum einnehmende Module, die sich im Projekt als gruppenwirksame Elemente entpuppten.

Stufe 1



Abb. 1: Photo: Sandra Bamming



Abb. 2: Photo: Sandra Bamming (ein T-Shirt mit „Flatterflügeln“)

Stufe 2



Abb. 3: Photo: Sandra Bammingner (flaches Textil mit elastischen Crinolinteilen)



Abb. 4: Photo: Sandra Bammingner (oftmals von den Kindern als „Samurai-T-shirt“ bezeichnet)

Stufe 3



Abb. 5: Photo: Sandra Bamminger



Abb. 6: Photo: Sandra Bamminger (Tüll mit Crinolin)

Stufe 4



Abb. 7: Photo: Sandra Bamminger (wattierte Ärmelröhre-Nadelsmock)



Abb. 8: Photo: Sandra Bamminger

Stufe 5



Abb. 9 Sandra Bamminger (oftmals als „Oktopusteile“ bezeichnet)



Abb. 10 Sandra Bamminger (oftmals als „Oktopusteile“ bezeichnet)

Stufe 6



Abb. 11 Sandra Bamminger



Abb. 12 Sandra Bamminger

7.2.AUSWERTUNGSMETHODEN

Für das Modulprojekt „Snap, Tackle and Pop“ konnte ich zwei verschiedene Kindergruppen mit ähnlichen Gruppengrößen und selben relativ jungem Alter begeistern: Einerseits bot sich der NIDO Kindergarten in der oberösterreichischen Landeshauptstadt Linz an, der seinen 9-monatigen bis 4-jährigen Kindern Betreuung von Montag bis Mittwoch von 8:00 bis 14:00 anbietet. Andererseits konnte ich die MOKI Kindergruppe im niederösterreichischen Amstetten, die in Kooperation mit dem Elternverein „Leben entfalten“ eine Montessori Schule im selben Gebäude leitet, für mein Projekt gewinnen: Die Kindergruppe wird im Alter von 3 bis 6 Jahren angeboten und bietet Betreuung von Montag bis Freitag jeweils am Vormittag, zwischen 7:30 und 12:30 und an einem zusätzlichen (freiwilligen) Nachmittag an.

7.2.1. BEOBACHTUNGS KONFIGURATIONEN

7.2.1.1. BESCHREIBUNG DER GRUPPEN

Beschreibung der Beobachtungsräumlichkeiten: NIDO

Schon von außen präsentiert sich der übersichtliche Kinderbetreuungsraum der NIDO Kindergruppe als hell und gut beleuchtet, da es sich um ein ehemaliges Lokal mit großen Eckfenstern und Glastüren im Erdgeschoß eines Mehrparteienhauses handelt. Durch den Vorraum (von dem zwei aneinandergrenzende Wände oftmals als Atelier dienen) hindurch bietet sich ein Weg in Richtung mehrerer Abstellräumlichkeiten und den Badezimmern/Wickelräumen, während der andere in Richtung Betreuungsraum und Küche führt. Der überschaubare Betreuungsraum (wo die Beobachtungen stattfinden) zeichnet sich durch viele modulare Möbelemente aus, die je nach Verwendung verschoben werden können. Lediglich eine gemütliche Jausenbank in Eckform mit beweglichem Tisch ist fix in das Zimmerende neben der Küche integriert; die Küche, Bade- bzw. Abstellräume sind räumlich jeweils durch Absperrgitter abgetrennt; die Küche steht den Kindern bei Bedarf zum Schlafen und Relaxen zur Verfügung: in diesem Fall werden die mit Reißverschluss schließbaren, personalisierten Kinderbett Schlafstationen, die auch eigene Spielzeugen der Kinder beinhalten, aus den Regalen geholt und das Licht gedimmt bzw. auf Lichterkette umgeschaltet. Der Gruppenraum verfügt über eine Kletterwand mit Pikler Dreieck und zahlreiche extra Spielmaterialien wie Verkleidungstücher, Schaumstoffmatten und -rollen und ein großes hängendes, textiles Zelt. Eine weite Spiegelwand schließt an ein überdimensionales Fenster an und bietet daneben einem niedrigen, beleuchteten Lichttisch auf Rollen in der Größe eines Schreibtischs ausreichend Platz. Außerdem stehen den Kindern eine Spielplattform auf Rollen, viele Aufbewahrungsboxen, Kübel und Mobiles sowie zahlreiche Hängegelegenheiten, um Bilder,

Dekorationen, Spielmaterialien aufhängen, klemmen und betrachten zu können, zur Verfügung. Zusätzlich liegt eine feine Selektion an Kinderbüchern, unstrukturierten Spielmaterialien und Spielzeugen sowie Instrumenten, die jederzeit ausgeliehen werden können, in der Küche auf.

Beschreibung der Beobachtungsräumlichkeiten: MOKI:

Der MOKI Kindergruppen Raum, in dem die Observierungen stattfinden, stellt sich in großzügigem Format und von einer Seite mit praktisch durchgängigen Fensterfronten mit Licht durchflutet zur Schau. Er ist aufgeteilt in neun verschiedene Spielbereiche (inklusive einem erhöhten Spielturm) am Ende einer der langen Seiten: Jedes Jahr präsentieren sich die Bereiche neuartig, lediglich der Kletterbereich am linken vorderen Eck ist in die Raumstruktur integriert, es folgt ein großer, frei zugängiger Bücherkasten mit Präsentationsfläche (wechselnder Buchthemen), ein Sandkasten mit Formen und Werkzeugen, eine Baumaterialfläche, eine Puppenecke und eine Puppenküche (derzeit im oberen Stock des Spielturms) mit Stufenaufgang. Neben der Stiege finden sich ein großer Klangbaum neben einem Standspiegel, einer Instrumentensammlung inklusive Xylophon, Trommeln sowie Glocken, mehrere versteckte Regalelemente für Material und ein großer Schreibtisch der Pädagoginnen. Dem folgt der Zahlenbereich mit geometrischen Utensilien, ein großer runder Basteltisch mit Regalen und Schütten gefüllt mit Papier, Farben und anderen saisonal wechselnden Materialien: Rückseitig befinden sich personalisierte „Laden“ jedes Kindes und ein länglicher, niedriger Jausentisch mit zwei Bänken. Ein Regal für die Lunchpakete der Kinder wo diverse Boxen, Obst und Jausenutensilien Platz finden grenzt die letzte Fläche neben der Türe ab. Zwischen und neben praktisch allen Bereichen finden sich kuschelige Teppiche, auf denen sich die Kinder selbständig niederlassen und das Material betrachten können. Ebenso gibt es drei kleine, quadratische Tische mit kleinen Sesseln, die alle Kinder für ihre Erforschungen verwenden können. Eine Waschgelegenheit findet sich innerhalb der Gruppentüre, die Badezimmer sind außerhalb der Türe nahe den Garderoben situiert. Dem Gang hinter der Garderobe folgend kann sich die Kindergruppe via einer kleinen überdachten Terrasse in den großzügigen Garten bewegen, dort sind Leiterwagen, Tafeln, Sandspielkästen mit Spielzeugen, natürliche Spielmaterialien und der Spielbereich der Montessorischule anzutreffen. Die schmale Seite des Gartens und die Terrasse sind von einer Seite des Betreuungsraum gut einsehbar: Aufgrund der kleinen Gruppengröße (zur Zeit nur sieben Kinder) bietet sich die Gelegenheit, dass zeitweilig eine Pädagogin im Garten mit einem Teil der Kinder verbringt, während der andere Teil im Gruppenraum verweilt und dennoch der visuelle Kontakt nicht abreißt.

7.2.1.2. ALTER IN DEN GRUPPEN

Im NIDO Kindergarten gibt es (während den Beobachtungen im Oktober 2019) ein Kind mit 2 Jahren, 2 Kinder im Alter von 2 Jahren und 6 Monaten ein Kind im Alter von 2 Jahren und 10 Monaten, sowie jeweils ein Kind im Alter von 3 Jahren und 3 Jahren und 5 Monaten. Deswegen beläuft sich das Durchschnittsalter in der NIDO Gruppe auf 2 Jahre und 8 Monate. Zur Zeit der Beobachtungen befindet sich ein Kind in der Gruppe noch in seiner Eingewöhnungsphase und war erst knapp sechs Wochen lang in die Gruppe integriert worden.

Im MOKI Kindergarten war (während der Beobachtungen im November 2019) ein Kind 3 Jahre und 3 Monate alt, ein Kind mit 3 Jahren und 5 Monaten, dann gab es 3 Kinder im Alter von 4 Jahren und 8 Monaten, eines im Alter von 4 Jahren und 10 Monaten und eines mit 5 Jahren und vier Monaten. Deswegen liegt das Durchschnittsalter in der MOKI Gruppe bei etwa 4 Jahren und 5 Monaten, was sich als 21 Monate Altersunterschied zur NIDO Gruppe (mit 2 Jahren und 8 Monaten) aufrechnen lässt.

Da sich im Beobachtungsjahr in der MOKI Gruppe weniger Kinder aufhalten als gewöhnlich, wird es den Schulanfangskindern im Alter von 6 Jahren vermehrt angeboten, sich nach Wahl auch dem Kindergruppen Programm anzuschließen: also nehmen hier zeitweise auch 6-jährige Kinder am experimentellen Spiel teil.

7.3. BEOBACHTUNGSVORGEHEN

Aufgrund des jungen Alters der Kinder in der NIDO Kindergruppe wurde beschlossen, dass der Beobachter an zwei aufeinanderfolgenden gleichen Kindergruppentagen, jeweils maximal 2 Stunden zum Observieren mit kurzer Vor- und Nachbereitungszeit verbringen sollte.

Die textilen Module wurden in einer großen, wie braunes Holz bemalten, leicht verbeulten Schneidertruhe gelagert und kommentarlos in der Mitte des Betreuungsraums präsentiert. Die Module waren nur während den Beobachtungen zur Inspektion und zum Experimentieren zugänglich.

In der MOKI Kindergruppe war vorgesehen gewesen, nach einer ersten „Präsentation“ des Moduls, die Kinder ausschließlich selbständig mit den textilen Objekten experimentieren zu lassen. Da es dazu am ersten Standort aber nie kam, waren es jeweils die Beobachtungstermine, an denen sich die Kinder mit dem Textilsystem beschäftigten. Die Observierungen und Aufnahmen fanden an vier Vormittagen jeweils zirka 3 Stunden lang statt, wobei die textilen Module nur etwa die Hälfte der Zeit in der großen Gruppe oder in Zweier- oder Dreiergruppen bespielt wurden.

In der MOKI Kindergruppe wurden die textilen Module in derselben als „Schatztruhe“ betitelten Schneiderkiste präsentiert und waren den Kindern tatsächlich 3 Wochen lang zugänglich: Am ersten Standort (neben dem Schreibtisch der Pädagoginnen) wurden sie vermutlich aufgrund der Überblickbarkeit lediglich im Rahmen von angekündigten Programmpunkten gemeinsam in der (Groß)gruppe genutzt. Am zweiten Standort (in der selbständig bespielten Puppenecke) wurde die Truhe selber (ohne den textilen Modulen oder auf ihnen drauf) zum Rollenspiel genutzt, die textilen Module fanden hier weniger Einsatz.

Vor jeglicher Auswertung konstatierte, observierte Unterschiede der Reggio und Montessori Gruppen: In der NIDO Gruppe, dass auf den Ideen der kinderzentrierten Reggio Pädagogik basiert, war es von Anfang an spürbar, dass es den (doch sehr jungen Kindern) durch die unabhängigen Anleitungen sehr geläufig war, komplett selbständig ihre Tätigkeiten zu bestimmen: dennoch standen die Pädagoginnen stets zur Seite, diese lenkten aber niemals in eindeutige Richtungen. Es wurde schnell klar, dass die persönlichen Spielzeuge der Kinder einen hohen Stellenwert im Gruppengeschehen einnahmen. Zusätzlich war es gut beobachtbar, wie gerne die Kinder die unstrukturierten Spielmaterialien (wie etwa die Schaumstoffrollen und Schaumstoffmatten, Stoffe und Tücher), sowie den Lichttisch und die Spiegelwand in ihr tägliches Spiel integrierten.

In der MOKI Gruppe, das auf dem Konzept Maria Montessoris beruht, handeln und agieren die Kinder ebenso eigenständig und unabhängig im laufenden Spiel, allerdings war der Eindruck zu gewinnen, dass für den Spielbeginn mitunter zu den Pädagoginnen geblickt wurde. Diese boten zu solchen Gelegenheiten bereitwillig Leitfäden für variable Beschäftigungsweisen an. Nebenbei war es aufgrund der Weitläufigkeit und den räumlich getrennten Spielbereichen fortwährend möglich für die Kinder, sich anderswertig zu beschäftigen. Umso erstaunlicher war es, mit zu verfolgen, wie viel gemeinsames Spiel in der großen Gruppe, oftmals in einem einzigen, kontinuierlichem Narrativ, stattfand. Am ersten Standort, in unmittelbarer Nähe zum Schreibtisch der Pädagoginnen, wurden nur wenige der Kindergruppen eigenen Spielzeuge mit ins Spiel mit den textilen Objekten integriert. Lediglich nach und nach wurden die in der Nähe lagernden Instrumente und Verkleidungselemente der Puppenecke ins Spiel miteinbezogen.

7.3.1. EINSATZ DER SPIELFORMULARE

Aufgrund der extensiven Recherchen im Vorfeld war bekannt, dass es sich in der Beobachtungssituation als wichtig herausstellen konnte, flinke und effektive Aufzeichnungen zu den variablen Theorien des Rollenspiels tätigen zu können. Deswegen wurde die Idee der

grafischen Raster-Eintragung der Aktionsforschung (siehe Seite 32) übertrieben dargestellt und einige der beobachtbaren Aspekte der Rollenspielkonzepte wurden in ankreuzbare Fragen- und Antwortschemas eines Spielformulars verwandelt. Ein weiterer Grund für ein möglichst objektives Festhalten einzelner Spielelemente war es, den subjektiveren Notizen auch einige quantitative, zählbare Feststellungen und Statistiken hinzufügen zu können.

In den Beobachtungen wären mehrere Möglichkeiten der Aufzeichnung zur Verfügung gestanden: Einzelne Spielelemente hätten notiert und gezählt werden können; ebenso hätten diese auf ihre zeitliche Länge oder Intensität bewerten werden können. Zusätzlich hätten einzelne Kinder bestimmten Alters oder Geschlechts im besonderen betrachtet werden können, oder der intensive Blick auf spezifische textile Module gerichtet oder nach einer bestimmten Art des symbolischen Spiels oder Transformation ausgerichtet werden können.

Da sich nur ein einziger Beobachter vor Ort fand, schien es sinnvoll, nach den einzelnen Spielinteraktionen (nach R Keith Sawyer „interaktionales Ereignis“ siehe Seite 42) vorzugehen: Ein Spielvorgang, der von mehreren, gleichzeitig miteinander spielenden Kindern (und eventuell einem Erwachsenen Initiator) ausgeht; wobei die Alter der Kinder, die textilen Module, das Spielmotiv und soweit vorhanden, ebenso die Rollen und der Dialog, sowie metakommunikativen Anweisungen untereinander kurz vermerkt werden.


Fürs Spielformular selber bekam jede Spielinteraktion einen Namen und eine fortlaufende Nummer, die Gruppengrößen wurden vermerkt, ebenso die Involvierung der Erwachsenen niedergeschrieben. Zusätzlich wurden Notizen zu den später ausgewerteten Kategorien (genauer beschrieben ab Seite 93) angefertigt: Der dramatische Spielrahmen nach erwähnten Thema (*häuslich, berufsbezogen, fantastisch, aus der Umwelt*) wurde angekreuzt und darüber gemutmaßt, ob diese *erfunden, selber erlebt* oder *von anderen observiert* (im Sinne eines sozio-dramatischen Spiels) sein könnten. Auch die Rollen (soweit sie vorhanden waren) wurden nach diesem Schema vermerkt, wobei beide Kategorien Spielraum und Rollen um die Themenbereiche „*aus der Umwelt*“ sowie „*aus der Kinderliteratur oder geschichtlich inspiriert*“, nach einigen Beobachtungen erweitert wurden. Zusätzlich wurden alle Transformationen einmalig vermerkt, sofern diese von den Kindern selbst explizit vergeben oder imitiert wurden, oder vorsprachlich in der Bewegung oder im Geräusch nachvollziehbar stattgefunden hatten. Zusätzlich wurde nach Aspekten der *Wiederholung, Variation* oder *Verzierung* bekannter Spielelemente Ausschau gehalten und Notizen zum *imitativen* Spielverhalten getätigt. Auch, ob *improvisatorische* Elemente (siehe „*Riffs*“ Seite 129) des Spiels detektiert werden konnten (oftmals in der Form der körperlichen Ausübung ohne einer dialogischen Bemerkung nebenher), und ob die in der Spielforschung oftmals erwähnten Spielregeln und „*diplomatischen*“, also sozial dediziert eingesetzten Spielformen, in Verwendung waren, wurden vermerkt.

Da es sich bei diesem Ausfüllblatt um ein schematisches Abfragen in knapp formulierten Benennungen, nach dem Verständnis der verschiedensten „*Spiel-als-ob*“ Forschungen, handelte, war es lediglich der Beobachterin möglich, diese auszufüllen (siehe Formular im Anhang Seite 154). Es wurde sich auch die Freiheit gegönnt, im Spielformular vorgesehene, aber im Geschehen zu vernachlässigende oder nicht beobachtbare Gesichtspunkte auszulassen und nicht zu vermerken (im Anhangsspielformular als in braun und durchgestrichen zu erkennen). Zur Registrierung wurden zeitliche Grundsätze festgelegt: die Vermerke mussten entweder noch vor Ort, direkt im Anschluss an die Observationen, am selben Tag oder spätestens am darauffolgenden Vormittag, aus den erfolgten Beobachtungsnotizen gespeist, erfolgen.

7.3.2. BEOBACHTUNGSNOTIZEN UND SKIZZEN

Jede Beobachtungsnotiz begann mit einer Aufnahme aller anwesenden Kinder und deren Altersangabe in Jahren und Monaten. Danach wurde in Schlagwörtern, möglichst kurz und prägnant das Spielvorgehen beschrieben, hierzu wurden die Namen und Kinder, textilen Elemente und andere Spielzeuge notiert und kurze Dialoge oder Vergleiche etc. protokolliert. Schon während des Spielgeschehens wurden manche prägnante Interaktionen mit einem großen „F“ für: „in ein Spielformular übertragen“ hinzugefügt und manche erhielten sogleich neutrale Benennungen. In weiteren Spielbeobachtungen wurden noch zusätzliche visuelle Kodierungen eingeführt: die Bezeichnungen „V“ für „vergleichende Benennung“ sowie „R“ für „Rolle“(nspiel) und wichtige, wiederkehrende Bezeichnungen oder Spielelemente wurden hervorgehoben. Aufgezeichneter Dialog wurde, wo er notiert wurde, mit Anführungszeichen gekennzeichnet, später waren oft auch Referenzen zur Aufnahmenummer oder ungefähren Aufnahmezeit vermerkt. Formal wurden die einzelnen Spielinteraktionen meist in Kästen gerahmt oder durch Striche voneinander getrennt, oftmals wurde auch die Beobachtungs-Uhrzeit im 20Minuten oder Halbstundentakt vermerkt. Ähnliche, als *Variationen* oder *Verzierungen* eines Spielthemas identifizierbare Spielvorgänge wurden wo möglich durch Striche oder Pfeile verbunden.

Daraufhin erfolgten (immer am selben Tag) entweder eine handschriftliche, in Sätzen formulierte Version oder eine digitale Fassung der Notizen, inklusive zusätzlichen Erinnerungen an die Spielsituationen. Für diese Aufzeichnungen etablierte sich eine farbliche Kennzeichnung der *Formular Spielinstanzen* mit „F“ und Hervorhebung in gelb, der *vergleichenden Benennungen* mit „V“ und in grün, eine Bezeichnung mit „S“ für *Sound* wo Musik oder Gesang zum Spiel dazukam, mit Highlights in Blau. *Anweisende Kommentare* von Spielenden wurden mit „A“ und in

rosa gekennzeichnet, während eindeutige und explizite *Rollen* mit dem „“ Motiv und in Rot etikettiert wurden.

Da es rein praktisch durch eine Person nicht möglich war, die Spielsequenzen zusätzlich per Kamera festzuhalten, wurden auch einige schnelle Skizzen der Verwendung der textilen Elemente und entstandener Silhouetten angefertigt: Da diese in ein Buch mit Zeichenpapier eingefügt waren, war es im Nachhinein nicht immer ganz leicht, die schnellen Zeichnungen den verschiedenen Spielvorgängen zuzuordnen. Der Ansatz, anhand solcher Anstrengungen den teilnehmenden Kindern die Idee zu vermitteln, auch selber ihr Spiel in Zeichnungen zu verewigen, war in dieser kleinformatischen Version nicht wirklich erfolgreich: In zukünftigen Versuchen müssten in eigenen „Beobachtungssessions“ die Bearbeitung von Zeichnungen oder Skizzen in größeren Formaten und definitiv mehrfarbig ausgeführt, versucht werden.

7.3.3. VERWENDUNG VON AUDIO UND TRANSKRIPTION

Die Verwendung von Audioaufnahmen wurde insbesondere dafür herangezogen, um den chronologischen Rückhalt für die Notizen herzustellen und um Stellenweise die Dialoge zu ergänzen. Außerdem wurden die vergleichenden Benennungen der textilen Objekte in die Kategorien *Objekttransformation*, *Personen-* *Orts-* oder *Ereignistransformation* übertragen. Hierbei wurde jede Instanz lediglich **einmalig** vermerkt, egal wie oft sie vorgekommen war und nur dann, wenn sie *durch ein Kind* (und nicht einen erwachsenen Initiator) *entworfen* oder integriert wurde.

Eine vollständige Transkription im wissenschaftlichen Sinn war leider nicht möglich, da weder ein Mikrophon benutzt wurde, noch die Position des Aufnahmegeräts je nach Spielinteraktion modifiziert werden konnte (durch eine einzelne Beobachterin). Diese Tatsache resultierte in ungenügender Klangqualität. Zusätzlich erfolgten die Dialoge parallel, in zahlreichen Gruppierungen und Schichten gleichzeitig: Oftmalig umfassten sie spielexternes Sprechen und turbulente Hintergrundgeräusche, Ein- bis Drei-Wortsätze und vorsprachliche Äußerungen, die durch die kindlich hohen Stimmlagen (besonders in der Aufregung) sehr ähnlich ausfielen, was die Aufzeichnungen in ein höchst komplexes, schriftliches Unterfangen verwandelten.

Außerdem stand bereits im Vorfeld fest, dass eine vollständige Veröffentlichung aufgrund der Absprache mit den Kindergruppen (siehe NIDO Elternvereinbarung auf Seite 157), die eine absolute Anonymisierung der kindlichen Äußerungen garantiert, nicht möglich ist. Besonders in der jüngeren Kindergruppe, in der zeitweise lediglich die Namen der Kinder deutlich genug vernommen werden konnten, wäre dies von Anbeginn nicht realisierbar oder sinnvoll gewesen.

Auch der „vergängliche Charakter einer jeden Spieldarbietung“⁴⁹⁴ erlaubt es laut R. Keith Sawyer nicht „wiederholt beobachtet zu werden“⁴⁹⁵: Deswegen können auch die Aufnahmen besagter performativer Events „in ihrer vermeintlichen Struktur“⁴⁹⁶ täuschen und verleihen dem Audiodialog den irreführenden „Flair des gesicherten Ablaufs einer Konversation, der in der Realität stets gegenwärtigen Zufälligkeiten unterliegt und so kontinuierlich improvisatorisches Geschick abverlangt“⁴⁹⁷.

So bleibt es oft durch die Notizen nachzuvollziehen, wer an welchen Spielinteraktionen beteiligt war und wo diese begonnen und geendet hatten.

Die Notizen, Spielformulare und Transkriptionen auf welche die folgenden Diagramme und Fallbeispiele beruhen, können in anonymisierter Form von der Autorin bereitgestellt werden, sind in dieser Arbeit allerdings nicht enthalten.

7.4. EINIGE FALLBEISPIELE

7.4.1. FALLBEISPIEL 1: PFERDCHEN

Laut einer der PädagogInnen, ist das Spiel „Pferdchen“ eine der beliebtesten Spielbeschäftigungen in der jungen Gruppe. Es kommt in verschiedensten Variationen vor: Die beschriebene Szene wird durch folgende Spielinteraktionen eingeleitet: Die Pädagogin agiert als Spielinitiatorin, indem sie eines der textilen Elemente, die im Projekt teilweise als „*Oktopusteile*“ bezeichnet werden, überzieht und damit eines der aktivierten Kinder vor der Spiegelwand konfrontiert. Das Kind reagiert, indem es sich auf die gebückte Pädagogin obendrauf setzt und deklariert „Du bist ein Pferd!“: Ein zweites Kind möchte sich ebenso draufsetzen, wobei dies der Pädagogin zu viel Gewicht werden würde, deswegen tröstet sie das Kind auf späteres Aufsitzen. Zusätzlich schickt sie das Kind zum Tisch, um sich dort selber ein ähnliches „*Oktopusteil*“ zu holen: Dieses wird mit Hilfe der Erwachsenen in verschiedenen Varianten, als Halskrause, Oberteil und schließlich rockähnliches Element, übergezogen. Nachdem sich das erste Kind wieder reitend auf die Pädagogin setzen will, zieht sich diese aus der Situation, in dem sie für die Kinder zwei Schaumstoffrollen als Ersatzpferde aus dem hängenden Lager über sich bereitstellt. Diese werden freudig von den beiden spielenden Kindern angenommen: das erste animiert das zweite Kind indem es deklariert „Reiter sitzen auf!“. Beide Kinder bewegen sich auf den Rollen mit angezogenen Beinen springend, „reitend“ auf und ab, nebeneinander und wortlos für mehrere Minuten. Das zweite adjustiert dabei immer wieder das *Oktopusteil*, welches etwas zu groß ausfällt und deswegen ständig in Richtung Boden

⁴⁹⁴ Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool“ a.a.O., S 73

⁴⁹⁵ ebd.

⁴⁹⁶ ebd.

⁴⁹⁷ ebd.

wandert. Begleitend erfolgt wenig Dialog, allerdings imitieren die beiden Spielenden einander in den Reitbewegungen. Kurzfristig setzt sich auch das zweijährige und damit jüngste Kind der Gruppe hinter das zweite Kind auf dessen Rolle und „reitet mit“. Im Anschluss begleitet das erste Kind die Aktivität mit einem (erfundenen?) Reiterhoflied.

Nach leichtem Abflauen erzeugt die Pädagogin neuerliche Spielenergie, weil sie einem der Schaumstoffrollen ihr „*Oktopuselement*“ überzieht: Die selben Spielenden kehren zurück und setzen sich auf die Rollen, während das erste Kind erklärt: „Wir hüpfen!“ und ebenso „Wir reiten nicht!“ Kurz später verlassen die beiden die Rollen, um mit einem anderen Kind Fotos dessen Familie zu betrachten, kehren aber wieder zurück, weil das erste Kind „Geh ma hüpfen?“ fragt. Dieses Kind deklariert nach der Rückkehr die Armteile der *Oktopuselemente* zu „Krallen!“, die allerdings „nicht gefährlich“ sind, und begleitet die neuerliche Reittour mit „Wir hüpfen und wir lachen“, was die ausgelassene Spielsituation recht treffend beschreibt. Wenig später, beginnt das erste Kind das zweite zu kitzeln, wonach beide erneut auflachen und sich das erste erkundigt „Können wir drauf fliegen?“, und legt sich mit den Worten „Schau, wie ich das mache!“ auf die Rolle. Das zweite Kind folgt den Anweisungen und wird mit einem „Genau so!“ belohnt. Da das Spiel gefährlich in Richtung des Lichttischs abwandert, belehrt das erste Kind dessen Spielpuppe mit „Müssen gut aufpassen!“ und fragt es „Können wir weiterhüpfen?“ worauf das zweite Kind imitierend sein eigenes Stofftier sucht und zum Spiel dazu bringt. Das erste Kind fragt das andere Spielkind: „Lassen wir jetzt die Puppen hüpfen?“ und geht dazu über, zu zeigen in welchen Variationen sie den Schaumstoff in Bewegung setzen können: „Wir können so“ – das Kind wippt hockend, und „und so“ – das Kind wippt stehend, auf den Rollen sitzen: zuerst führen dies die Kinder selber durch und danach imitieren sie dasselbe mit Puppen und Stofftieren.

7.4.2. FALLBEISPIEL 2: KRANKENHAUS

Im Anschluss des ersten Truhenöffnens und dem Herausnehmen der textilen Elemente, wird die Spielpuppe eines Kindes direkt in ein flaches Spielelement mit elastischem Crinolinteilen „als Bettchen“ hinein gelegt. Danach wird eine Decke der Gruppe hinzu geholt und die Puppe in diese als „Palatschinke“ eingerollt. Nachdem von einem anderen Kind ein weiteres Spielmaterial – die flachen Schaumstoffmatten - hinzugeholt wird, wird die Puppe vom ersten Kind in diese als „Puppentrage“ gelegt. Wenig später wird die Trage zur Krankentrage umfunktioniert und die Puppe als „krank“ deklariert. Ein weiteres Kind imitiert dieses Spiel und legt ihr Stofftier in eines der flachen textilen Elemente, um es darin herumzutragen. Nun wird das Gebiet rundum den Wandspiegel vom ersten Kind zur „Krankenstation“ erklärt und langsam kommen zwei weitere Kinder der Gruppe hinzu: Puppen werden in textile Elemente oder Schaumstoffmatten gewickelt und herumgetragen, dann von anderen Kindern (meist kommentarlos) begutachtet. Dieses Spiel wird hauptsächlich durch imitative Körperbewegungen, Gesten, nachahmendes Babyweinen

und Variationen von „ist (leider/wieder) krank“ begleitet. Manche Kinder mimen offensichtlich ÄrztInnen, da sie den Puppen auf die Stirn greifen oder an ihnen angedeutete Fieberthermometer halten. Geprägt wird jede Spielvariante von der Bewegung, dem Krankentransporten in Richtung sich ständig neu positionierenden „Krankenstationen“ und „Krankenhäusern“, jeweils angesiedelt zwischen dem Vorhaus und dem Gruppenraum.

7.4.3. FALLBEISPIEL 3: BLÄTTERBERG/VERGRABEN

Für diese Spielinstanz wird die Außenwelt nach Innen gebracht: Vom herbstlichen Eingraben im Laub inspiriert, wollen die Kinder gänzlich mit textilen Elementen bedeckt werden: In einer der ersten Reaktionen auf den textilen Baukasten häufen die Kinder sämtliche Teile auf die beiden PädagogInnen und die Beobachterin. Später übertragen sie dieses Spiel mit „trockenem Spiellaub“ auf sich selber: Von diesem Zeitpunkt an bevorzugen die Kinder stets die Figur unter den textilen Elementen zu mimen. Deswegen ist das Spiel geprägt vom Ordnen der Spielenden darunter und darüber: Beispielsweise wird in einer ersten Version eine Gruppe von drei Kindern „eingegraben“, wobei sich die Kinder über unbedeckte Stellen emsig beklagen und zusätzliche Textilien verlangen. Auch, zu welchem Zeitpunkt das Spiel „ausgespielt“ ist, stellt immer wieder Raum für Diskussion dar: Wenn sich Kinder darunter nicht „ruhig halten können“ und deswegen Elemente herunterfallen, oder die „Eingräber“ nicht gewissenhaft genug auflegen, gibt's sofort Beschwerden. Die Bezeichnungen variieren von Spielaktion zu Spielaktion, und zwischen den einzelnen Kindern: Ein Kind beschwert sich über ein „Loch“, das nächste ist noch nicht „im Dunkeln“, während ein anderes „noch etwas sieht“ oder „noch nicht ganz blind“ ist, oder man ist „noch nicht ganz eingegraben“, „verbuddelt“ oder „zugemüllt“. Diese verschiedenen, ausgeprägten Begrifflichkeiten weisen auf das eingehende Spiel unter dem „echten Laub“ draußen im Wald (beim wöchentlichen Wald- und Wiesentag) hin. Eine weitere, spannende Variante dieses Spiels wurde von zwei der jüngsten Spielenden entworfen. Während der Projektsession erweiterten diese beiden ihr „Versteckspiel“ im Gruppenraum damit, die Beobachterin miteinzubeziehen mit dem Kommando „Verstecke mich schnell, auch das Gesicht!“ oder „Buddl mich ein!“, damit sie von den anderen Mitspielenden unauffindbar unter den textilen Elementen verschwinden konnten.

7.4.4. FALLBEISPIEL 4: RITTERIN/GLADIATORIN/SCHIEDSRICHTERIN

Die ersten beiden Kinder hatten sich schon in der Spielsession davor aus einem abgesteppten „Samurai“ Leibchen und zwei Ärmelröhren mit ähnlichen geometrischen Unterteilungen eine

„Ritterrüstung“ zusammengesucht. Das Spiel wurde in zahlreichen Versionen ausgespielt, für diese Variation stand zusätzlich noch ein realistischer und klappbarer Ritterhelm, ein Plastikschild, sowie ein roter Filzumhang im Zuge der Vorbereitungen für das Sankt Martins Fest zur Verfügung. Die Rüstung aus Textilelementen gemeinsam mit den Replika Spielsachen wurden nach der ersten Anwendung sowohl von männlichen, als auch von weiblichen SpielerInnen anprobiert. Im Fallbeispiel entbrannte ein dezent Wettkampf um die Ansammlung der Elemente, insbesondere um das „Samurai T-shirt“, die „Knieschützer“ aus den Ärmelröhren, das Schild und den Helm. Ein hinzukommendes, weites Stück Tüllstoff, das an einer Seite mit Crinolinbändern in Wabenstruktur abgeschlossen war und zeitweise den Titel „Zelt“ erhielt, in diesem Fall aber als „Fangnetz“ bezeichnet wurde, führte dazu, dass eine der PädagogInnen den Kindern von den Gladiatoren im römischen Forum (worüber es auch ein Buch in der Gruppenbücherei gab) berichtete. Aus diesem Grund entschlossen sich die beiden Kinder ein „Turnier“ zu veranstalten: sie spielten sich gegenseitig das „Netz“ überzuwerfen und einander einzufangen und heran zu zerren. Das dritte mit-spielende Kind hatte sich eines der voluminösen *Oktopusteile* als „Schutz“ übergeworfen und mutierte im Spiel schnell zur selbst ernannten „Schiedsrichterin“: Spielregeln entwerfend, GewinnerInnen ermittelnd und ein sonst eher zurückhaltendes Kind zum/r StellvertreterIn erklärend wurde das Spiel fort geführt. Das neue Kind wurde verpflichtet, sich, im „eigenen Interesse“ ein weiteres, kleineres *Oktopusteil*, asymmetrisch über die Schulter zu werfen und dieses fortan als „Sicherheitsgurt“ zu bezeichnen. Zahlreiche Anweisungen und Spieldaufträge dem/r ersten SchiedsrichterIn führten dazu, dass sich die Ritterkinder zusätzliche textile „Schutzschilder“ dazu holten; und auch die SchiedsrichterInnen benötigten schließlich ähnliche Ärmelrollen als Knieschützer, denn die Spielkämpfe wurden nicht nur von ausgelassenen, digital anmutenden Lichtschwert⁴⁹⁸-ähnlichen Geräuschen begleitet, sondern auch mit Schwertgestikulieren und vorgetäuschem Netz-schneiden sowie „Stechen“, welches auch das Auf- und Zuklappen des Kartonhelms nach sich zog und die PädagogInnen zur Einleitung einer ruhigeren Spielphase motivierte, begleitet.

7.4.5. GEMEINSAME ELEMENTE: FLÜGEL & KOMMT EIN VOGEL GEFLUGEN

Beide Gruppen scheinen an das Thema „Vogelwelt“ durch die textilen Bauteile erinnert: In der größeren MOKI Gruppe zieht ein Kind ein T-shirt mit gefalteten Ärmelelementen über und beginnt, praktisch automatisch „mit den Flügel zu schlagen“ und zu „flattern“. In der jüngeren NIDO Gruppe wird in diese (kleidungsähnlichen) Textilelemente allerdings nicht hineingeschlüpft und nur einige abstrakte gefaltete Elemente „als Schaukel“ aufgehängt. Trotz

⁴⁹⁸ Lucasfilm Ltd: „Krieg der Sterne Datenbank: Lichtschwert, manchmal Laserschwert: die Waffe des Jedis, eine elegante Waffe eine zivilisierteren Zeit“ von Lucasfilm Ltd, The Walt Disney Studios, Burbank, California, <https://www.starwars.com/databank/lightsaber>, aufgerufen am 17.2.2020

dem kommt es in beiden Gruppen zur Wiedergabe des beliebten Kinderlieds „Kommt ein Vogel geflogen ...“ durch mindestens ein Kind: Interessanter Weise wird es in beiden Gruppen nur gesummt, der Text wird also nicht ausgesprochen (und wird deswegen auch nicht zwingend vergegenwärtigt?): Wobei die Spielsessions im Herbst stattfinden, was nicht gerade den selbstverständlichsten Zeitpunkt für das gängige Frühlingslied darstellt. In der MOKI Gruppe wird das Lied nur von einer/m Spielenden angestimmt, in der NIDO Gruppe, wird von einem singenden Kind die gesamte Gruppe mitgerissen, die, am Lichttisch stehend, wie auf einer Bühne mit Blick auf die Spiegelwand, „auftritt“.

Vögel, Flügel oder Fliegen kommen im Spiel beider Gruppen wiederholt vor („Kuckuck!“, „Taube“, „Eule“, „Entenfüsse“ etc.). In der MOKI Gruppe könnte dies durch eine Beschreibung eines Papiervogels mit gefalteten Flügeln in einem der Bastelbücher, aus dem sich die Kinder selbständig Anleitungen aussuchen können, erklärt werden. Fünf der sieben Kinder waren dieser im Vorjahr gefolgt, die anderen hatten den Band vermutlich durchgeblättert. Von der anderen Gruppe ist ein ähnliches Kreativprojekt oder Beschäftigung in der Gruppe nicht bekannt.

Auch die schichtweise Anhäufung vieler textilen Bauteile kommt in beiden Gruppen vor: Von den jüngeren NIDOS wird ein „Berg“ der volumenreichsten Elemente angehäuft und die Puppen oder ein Kind obendrauf gelegt. Im MOKI, wird sich, durch Laubexperimente mit herbstlichen Blättern zur selben Zeit inspiriert, zielgerichtet unter den „trockenen“ Laubhaufen gelegt oder eifrig unter textile Teile in Häufung „eingegraben“ und versteckt.

Ebenso animieren die textilen Elemente in beiden Gruppen dazu, aufgesetzt und als variable Kopfbedeckungen oft auch als „Krone“ deklariert zu werden. Obwohl keine Masken oder ähnliche Bauteile für eindeutigen Gebrauch inkludiert worden waren, war es spannend, dass dies nicht ausschließlich für die involvierten Kinder gesagt werden konnte: Auch einige der PädagogInnen, einschließlich meiner künstlerischen Diplombetreuerin an der Universität für Angewandte Kunst in Wien, sowie ein paar Eltern der Projektvorstellung beim MOKI Elternabend brachten Textilmodule sofort am Kopf an. Ob dies durch spezifische Teile suggeriert oder hervorgerufen wird, oder ob eine Anbringung am Kopf im allgemeinen ein unverfängliches Vorstadium zum körperlichen Überziehen darstellt, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden.

Auch das Spiel von Katzen als „Mietzen“ und in „Katzenbetten“ oder durch ähnliche schützende Behausungen oder in der Truhe, verbunden mit charakteristischem Geräuschen und Verhalten war in beiden Gruppen etliche Male anzutreffen.

7.4.6. RÜCKSCHLÜSSE ZU DEN FALLBEISPIELEN

Fallbeispiel 1 und 2 waren Spielinstanzen, die im NIDO Kindergarten stattfanden, in beiden Fällen handelt es sich bei den Hauptspielenden zum Projektzeitpunkt um ein 3-jähriges und ein 2 Jahre und 6 Monate altes Kind, dass sich noch in der sechsten Woche seiner Eingewöhnung befand und bisher mit zwei Muttersprachen, einer außerhalb des europäischen Kulturkreise und einer innerhalb des europäischen Kulturkreises (nicht Deutsch) aufgewachsen war. Dazu kommt beim Fallbeispiel 1 kurzfristig ein 2-jähriges Kind hinzu, während beim Fallbeispiel 2 noch zeitweise das zweijährige und ein weiteres dreijähriges Kind mitspielen.

Das Fallbeispiel 3 wurde in der MOKI Kindergruppe beobachtet, in erster Variation wird das Spiel besonders von einem drei-jährigen und drei vier-jährigen Kindern getragen, wobei sowohl das drei-jährige als auch jedes der vier-jährigen Kinder das Motiv neu initiierte um in derselben Konstellation zu spielen, oder, wie im beschriebenen Versteckspiel ein zweites dreijähriges Kind dazukommt. In der Variation „ganz blind werden“ kam zu diesen beiden dreijährigen auch noch ein (und kurzfristig ein zweites) sechs-jähriges Schulanfängerkind hinzu.

Das Fallbeispiel 4 wurde von zwei der vierjährigen Kinder in der MOKI Gruppe begonnen, es kommt für einige Zeit das sechs-jährige Schulanfängerkind von Beispiel 3 hinzu, welches ein sich sonst eher in Beobachtung zurückhaltendes weiteres vierjähriges Kind mit einbezieht.

In ersten kurzen Rückschlüssen aus den Fallbeispielen bleibt zu bemerken, dass es besonders in den Fallbeispielen 1 und 2 so scheint, als würde die Übersetzung der textilen Objekte in ein übersprachliches Spiel via körperlichem, oft imitativem, Einbringen oft stattfinden. Der physische Ausdruck kann bei den vorsprachlichen und den Kindern mit anderer Muttersprache den Dialog ersetzen und wird manchmal in Verbindung mit beschreibenden Geräuschen eingesetzt. Mitunter mutete es in der NIDO Gruppe so an, als ob die zwei Kinder mit anderen Muttersprachen als Deutsch (bei beiden Kindern handelt es sich um außereuropäische, asiatische Sprachgruppen) durch das körperliche, freie Spiel mit den textilen Objekten besonders aktiviert wurden, sich besser in das Spielgeschehen und in neuen Spielkonstellationen (teilweise auch nach Meinung einer Pädagogin) einbringen konnten. Zeitweise waren bei diesen beiden Kindern sogar Spiel auslösende Rollen zu beobachten. Vor allem bei den sich-nicht-hauptsächlich-durch-Sprache-äußernden Kindern der NIDO Beobachtungen und auch den anderen Kindern in der Gruppe war die ständige Rückmeldung der involvierten Erwachsenen fundamental: Die Bestätigung durch Blickkontakt und

Ermutigung durch die Pädagoginnen und die Beobachterin wurden immer wieder gesucht und dieser Teil der Kommunikation schien essentiell.

Besonders in der NIDO Gruppe wird die Bedeutung der persönlichen und gruppen-eigenen Spielmaterialien und Spielmöbel für die Kinder immer wieder deutlich.

In der MOKI Gruppe, die auch von einigen sechs-jährigen Schulanfängern zeitweise besucht wird, war es interessant zu beobachten, wie sich die Aufnahme von offenen, abstrakten, nicht-zu-lösenden, kleidungsähnlichen Elementen des Modulsystems bei vier-jährigen und sechs-jährigen Kindern unterschied: Ein Sich-Einlassen auf die ungegenständlichen Eigenschaften, sowie die dadurch entstehenden Interpretationen zu formen, präsentierte sich teils als geradliniger für die Vierjährigen, als für ihre sechsjährigen KollegInnen. Dies wurde besonders durch wiederholte Spiel-anfängliche Fragen wie „Was soll das sein?“ und „Was ist das..?“ „Wozu dient das...?“ und auch „Wie gehört das...?“, die „richtigen“ und „einzig korrekten“ Trageweisen und Verständnisumstände erfragend, ersichtlich.

Aus drei der vier Spielmotive in den Fallbeispielen (2 Krankenhaus, 3 Blätterberg und 4 RitterIn) lässt sich schließen, dass in das Spiel mit den Textilmodulen auch Einflüsse von außen, vom täglichen Leben der Kinder einfließen: Die Spielinteraktion vom Fall 2 wurde durch das Fernbleiben von SpielkameradInnen in der Gruppe ausgelöst. Das Motiv vom Fall 3 wurde schon beim wiederholten Gruppenausflug im Wald von den PädagogInnen beobachtet. Der Leitgedanke vom Fall 4 wurde durch die Vorbereitungen rundum das Martinsfest, die narrative und geschichtliche Literatur rundum den heiligen Martin, das Rittertum und Gladiatoren beeinflusst.

Trotzdem fanden sich in beiden Gruppen ähnliche (in Kapitel 7.4.5. beschriebenen) Spielmotive, die vermutlich durch das Einbringen der textilen Bauteile zu erklären sind. Manche dieser Spielthemen fallen in das generelle Kinder-Spiel-Repertoire (Katzen-, Ritter- und KönigInnen Spiel...) und stammen teilweise aus dem Alltag (wie im Krankenhaus) aus der Natur (Bsp. Vogelwelt, Blätterberg), haben aber auch einen Bezug zur Fantasie (z. B. GladiatorInnen, am Pferdchen Fliegen etc.), sie werden kreativ eingesetzt (etwa: unter dem Blätterberg verstecken) sind fantastisch verbunden (z. B. SchiedsrichterInnen mit Sicherheitsgurten beim Ritterturnier) oder werden erfinderisch ausgelegt (wie bei den „ungefährlichen Krallen“ der *Oktopusbeinelemente*, den GladiatorInnen in Ritterrüstung...). Aus diesen Gründen ließe sich schließen, dass sich wahrscheinlich Spiel-anleitendes und Spiel-veränderndes Potential im vorliegenden textilen Modulsystem findet.

Als große Überraschung könnte gewertet werden, dass die textilen Baukastenelemente, die als Überziehhobjekte im Sinne von Verkleidungen konzipiert worden waren, von den Kindern am aller liebsten als Objekte und erst zweitrangig als Kostüme oder relativ selten als Kleidung verwendet werden. Auch der Einsatz der Textilmodule als Baustein und in Häufung (zahlloser Elemente), welche absolut Körper unabhängig verwendet wurden, wurde nicht antizipiert.

7.5. DIAGRAMME

7.5.1. TRANSFORMATIONEN

Für Wissenschaftler in der Spielforschung und besonders jene in der Rollenspielforschung gilt es, die verschiedenen *Arten des symbolischen Spiels*, oftmals in der Form von **Transformationen**, nachzuweisen. Hierbei gibt es, wie bereits im Kapitel 4.3. (und zuvor zum symbolischen Spiel im Kapitel 2.2) betrachtet, divergierende Ansichten, *welche Transformationen „gültig sind“* und gezählt werden sollen. Forscher zählen entweder *einzelne Momente* des aufkommenden symbolischen Spiels oder sie inkludieren diese, wie Sara Smilansky, in bewertenden *Skalen* mit Punkten zwischen 0 und 3⁴⁹⁹. Jeffrey Trawick Smith beispielsweise begründet seine Erweiterung des symbolischen Spiels durch solche mit realistischen Spielzeugen im traditionellen Sinn im Rahmen eines erfundenen, fantastischen Leitmotivs damit, dass auch hierzu komplexe Gedankengänge der Vorschüler notwendig sind⁵⁰⁰ (Beispiele siehe Seite 39 - 40).

In der gängigen Rollenspielforschung, würde lediglich die symbolische Verwendung eines Bauklotzes oder einer Banane als Telefon als „*wahre Transformation*“ in die statistische Zählung aufgenommen werden.

Andere Wissenschaftler seit Catherine Garvey⁵⁰¹ beziehen sich hauptsächlich auf die metakommunikativen „*Out of Frame*“ Dialoge als Nachweis des Rollenspiels, da sich diese stets die *Transformationen von Objekten, Personen, Spielorten und Ereignissen* im Etablieren des Spielrahmens zum Thema machen.

R Keith Sawyer bewertet in seinen Auswertungen die einzelnen Interaktionsereignisse des Rollenspiels und notiert dabei den metakommunikativen „*Vortragsstil*“, die er in körperlich gespieltes, „*direktes*“, durch ein Spielzeug ausgedrücktes „*indirektes*“ oder in der Gruppe initiiertes „*kollektives*“ Spielaufkommen einordnet⁵⁰².

⁴⁹⁹ Umek, Ljubica M.: „Symbolic play as a way of development and learning of preschool children“, a.a.O., S 39

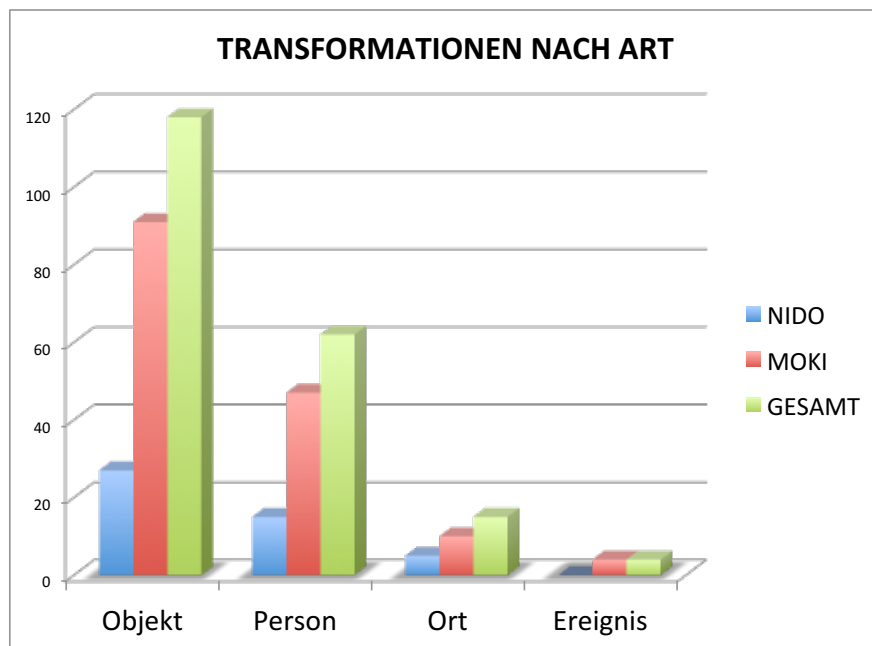
⁵⁰⁰ vgl. Trawick-Smith, Jeffrey: „The Effects of Realistic versus Non-realistic Play Materials“ a.a.O., S 32 ff

⁵⁰¹ vgl. Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation“, a.a.O., S 34/35

⁵⁰² vgl. Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation“, a.a.O., S 52

In dieser Projektauswertung fiel der Entschluss, die verschiedenen Arten der *Transformationen*, je nach *Objekt*-, *Personen*-, *Spielort*- oder *Ereigniskategorie* **einmalig** auf zu listen und deren absolute Zahl in den beiden untersuchten Spielgruppen zu vergleichen (siehe statistische Auswertung 1, vollständige Listung der beobachteten Transformationen nach Art im Anhang S 156).

Beobachtete Transformationen - Bestätigungen des symbolischen Spiels



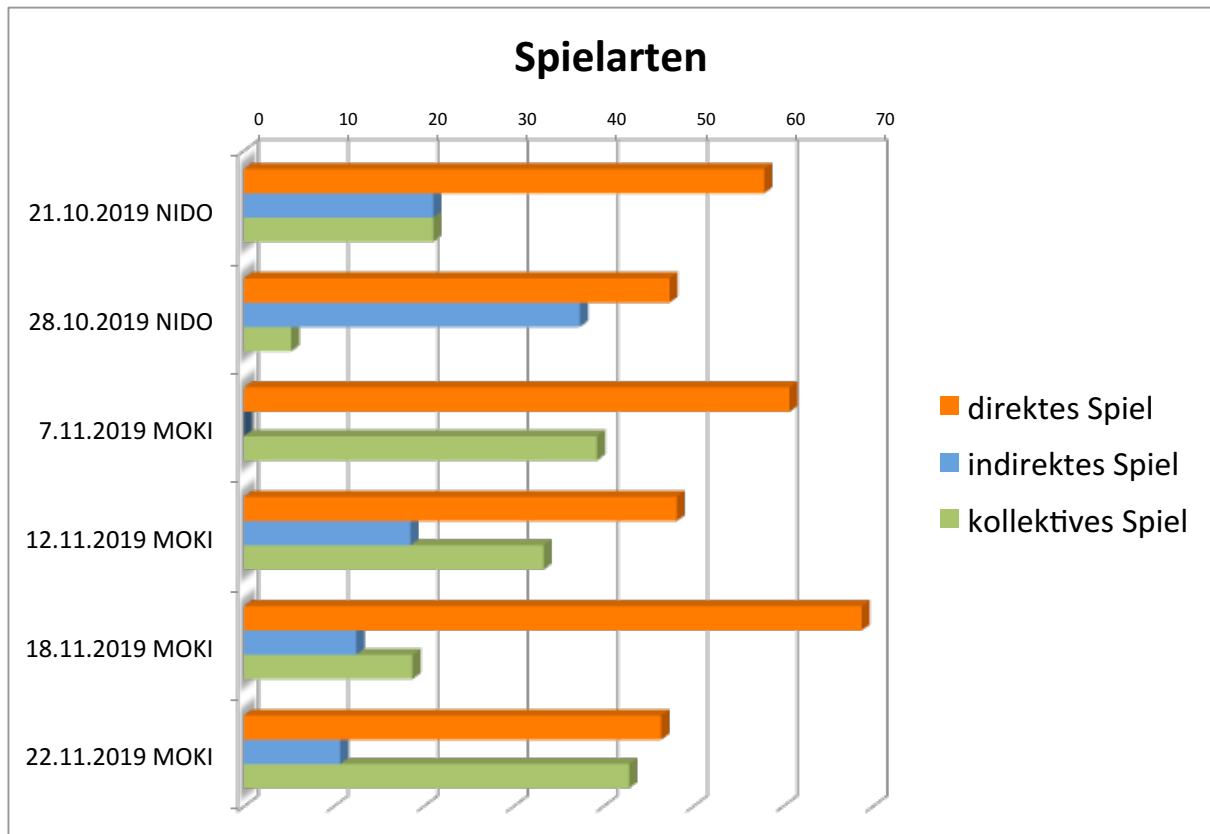
Statistische Auswertung 1: Arten der Transformationen im freien Spiel:
Werte in absoluten Zahlen in der NIDO und MOKI Gruppe, und Gesamtanzahl

Die *Objekttransformationen* (beispielsweise textiles Objekt als *Krone*, *Schwimmweste*, *Paddel* etc.) überwiegen in beiden Gruppen. Zu den *Objekttransformationen* wird auch gezählt, wenn ein Objekt übergezogen wird, aber keine *Personentransformation* (Bsp: „Ich bin jetzt ein Samurai“) deklariert wird. In nächster, absteigender Häufigkeit folgen die *Personentransformationen* (beispielsweise: Spielende als *BalletttänzerIn*, *RitterIn*, *SchiedsrichterIn*), sowie *Spielorttransformationen* (z.B.: Puppenecke wird zur *Hundehöhle*), *Ereignistransformationen* wurden in sehr kleiner Anzahl, lediglich viermal (*Halloween*, *Fasching*, *Tanzstunde*, *Ringel-Ringel-Reihe*) beobachtet.

In Anlehnung an die andere, „*Out of Frame*“ Methode wurden in den Spielformularen, die jede Spielinteraktion begleitet hatten, noch die *Art des Spiels*, der *Vortragsstil* des entstandenen Rollenspiels im Sinne Sawyers, während der Beobachtungen notiert (gegebenen Falls durch Mehrfachnennungen) prozentuell ausgedrückt und verglichen (siehe statistische Auswertung 2).

Die Entscheidung für die Mehrfachnennungen stammt daher, dass sich Spielsequenzen oftmals zwischen den verschiedenen Vortragsstilen hin- und her bewegen, sich verändern oder beiden zugeordnet werden können. Deswegen schließt das Auftreten einer Spielart, die anderen nicht aus, was sich auch für die Auswertung als informativ erweist.

Beobachtete Arten des Spiels



Statistische Auswertung 2: Vergleich Aufkommen von direktem, indirektem und kollektivem Spiel bei den Spielterminen in der NIDO (Reggio) und MOKI (Montessori) Spielgruppe

Werden die Arten des Spiels zwischen den beiden Spielgruppen verglichen, so überwiegt in beiden Spielgruppen das *direkte*, körperliche, weniger dialogische Spiel.

Interessant ist auch die Verwendung anderer Spielmaterialien, zusätzlich zu den textilen Modulen im *indirekten* Spiel: Hierzu zählen Spielgruppen interne Spielmaterialien oder Spielzeuge im Besitz der Kinder. Besonders in der NIDO Spielgruppe, welche die Nutzung privater Spielzeuge der Kinder erlaubt, tritt dies häufig auf, während es in der MOKI Gruppe weniger oft vermerkt wurde.

In der MOKI Gruppe findet sich hingegen stärkeres Entstehen des kollektiven Spiels (in der größeren Gruppe), dessen Dimension zwar während den verschiedenen Beobachtungseinheiten schwankt, allerdings in allen Observierungen beobachtbar bleibt.

7.5.2. ROLLENBILDER

Traditioneller Weise werden, wie R Keith Sawyer zitiert⁵⁰³, spätestens seit den Arbeiten von Vonnie McLoyd, Warren & Thomas in 1984, die Rollenkategorien im „*Spiel-als-ob*“ nach den Komponenten *häuslich*, *beruflich* und *fantastisch* eingeordnet und definiert. Genauer gesagt teilen diese Forscher in ihrem Paper „Anticipatory and fantastic role enactment in preschool triads“ die Rollen in *antizipatorische* (auf das erwachsene Sozialleben vorbereitende) und *fantastische* (von den Kindern vermutlich nie angetroffene) Charaktere ein.

Zu den ersteren zählen die *häuslichen* und *beruflichen* Rollen⁵⁰⁴, oftmals betitelt als „soziodramatische“ Rollenbilder⁵⁰⁵, die in aller Wahrscheinlichkeit alle Kinder aus der eigenen Erfahrung oder von Erzählungen kennen⁵⁰⁶. Die beiden Psychologen Dorothy und Jerome Singer geben in ihrem Buch „*Partners in Play*“, welches Eltern und PädagogInnen das erfolgreiche Inszenieren von „*Spiel-als-ob*“ demonstriert, zahlreiche Beispiele: Das Rollenspiel als Maler, Doktor, Krankenschwester, Journalist, Tischler, Gärtner, etc.⁵⁰⁷

Explizite, deklarierte Rollenbilder gab es aufgrund des jungen Alters und der vorsprachlichen Kommunikation in der NIDO Gruppe zu wenige für eine sinnvolle Auswertung, allerdings finden sich deren Spielmotive später in den Angaben zu den Spielräumen wieder.

Die Rollenbilder der MOKI Gruppe schienen nach Auszählung der Spielinteraktionen im Projekt am Stärksten durch berufsbezogene Charaktere vertreten, danach folgten regelmäßig die häuslichen Themen. Besonders an einem der Spieltermine wirkten die aus der natürlichen Umwelt und Umgebung stammenden Rollenbilder stärker ausgeprägt, bei den fantastischen Rollen war besonders zu den zwei vorletzten Terminen (rundum das Martinsfest) ein Anstieg zu vermerken – mehr dazu in den Quellen auf der nächsten Seite.

⁵⁰³ Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom“, a.a.O., S 73

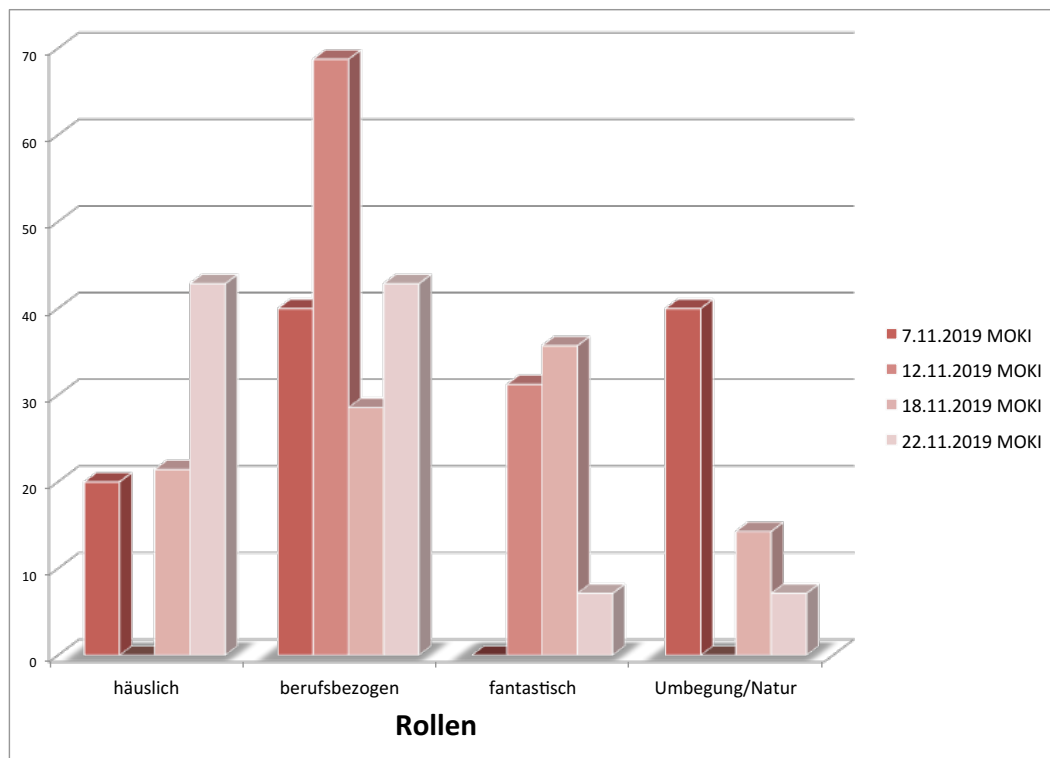
⁵⁰⁴ McLoyd, Vonnie; Warren, Diann; Thomas, Ewart A. C.: „Anticipatory and fantastic role enactment in preschool triads“, In: „Developmental Psychology“, Vol. 20, No 5, American Psychology Association Inc., Washington, 1984, S 807 ff

⁵⁰⁵ Singer, Dorothy; Singer, Jerome: „Partners in Play: A Step-by-Step Guide to Imaginative Play in Children“, Harper & Row Publishers, New York, Hagerstown, San Francisco, London, 1977, S 92 ff.

⁵⁰⁶ McLoyd, Vonnie; Warren, Diann; Thomas, Ewart A. C.: „Anticipatory and fantastic role enactment“, a.a.O., S 807 ff

⁵⁰⁷ Singer, Dorothy; Singer, Jerome: „Partners in Play: A Step-by-Step Guide“, a.a.O., S 98 - 113

ROLLENBILDER – SOZIODRAMATISCH/FANTASTISCH ODER AUS DER NATUR



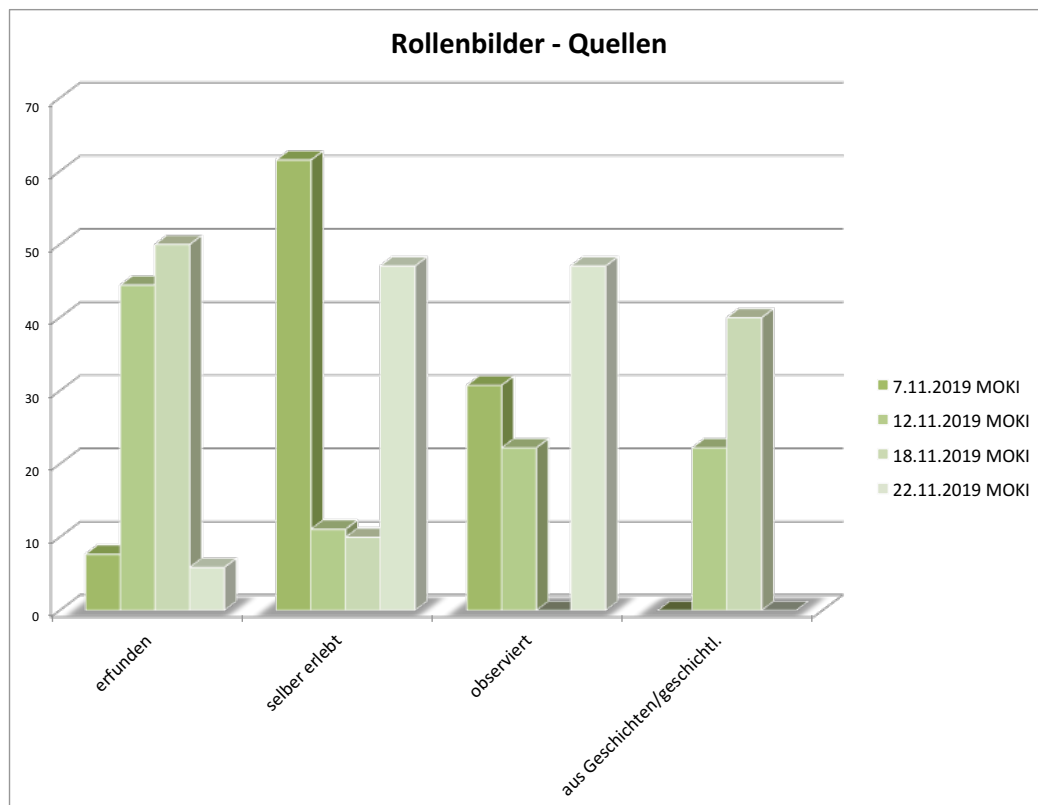
Statistische Auswertung 3: Rollenbilder nach Spielmotiv

7.5.2.1. QUELLEN DER ROLLENBILDER

In den geschätzten, quantifizierten Zahlen der beobachteten Spielinterventionen wird in der MOKI Gruppe sichtbar, dass die meisten Rollenbilder im soziodramatischen Spiel entstehen und am besten durch die Kategorien „selber erlebt“ oder „bei anderen observiert“ beschreibbar sind.

Spielmotive, die zumindest teilweise fiktiven Geschichten oder der Kindersachliteratur entstammen (eine Kategorie, die erst während der Beobachtungen entstand), waren besonders beim zweiten und dritten Termin im MOKI Kindergarten spürbar, wobei es sich um die zwei Wochen rundum das Martinsfest handelte: diese Zeit beinhaltete die ausgeprägte Beschäftigung mit der Geschichte rundum der Heiligenfigur Martin sowie Ritterthemen in Liedern, Kinderliteratur und durch Verkleidungsspielzeuge. Interessieren könnten besonders jene Zahlen, die zur selben Zeit, zum zweiten und dritten Termin hin, ebenso die höchsten Werte für erfundene Rollen (als Variationen der vernommenen Narrative?) konstatieren.

ROLLENBILDER UND VERMUTUNGEN DARÜBER, WOHER SIE KOMMEN



Statistische Auswertung 4: Geschätzte Quellen der vermerkten Rollenbilder

7.5.2.2. ZWISCHEN DEN ROLLENBILDERN UND SPIELRÄUMEN

Die Psychologen und „*Spiel-als-ob*“ Forscher Dorothy und Jerome Singer raten, zu Beginn nicht auf das Spiel in spezifischen beruflichen Rollen einzugehen, sondern erste Bemühungen auf offenere und frei interpretierbare *thematische Rahmen* für das Spiel zu richten: Beispielsweise sollte mit einer Schule, einem Restaurant, einem Krankenhaus begonnen und im Spiel, „*das die Nachbarschaft nachstellen soll*“, ein Postamt, ein Schuhgeschäft, ein Waschsalon, ein Lebensmittelladen, eine Bäckerei oder eine Bücherei nachgestellt werden.⁵⁰⁸ „*Partners in Play*“ inkludiert die fantastischeren Charaktere erst in den nach folgenden, eventuell als „fortgeschrittener“ geltende Spielumsetzungen, betitelt „*Abenteuerspiele*“: Hier kommen die „*Piraten, Cowboys, Indianer und Feuerwehrmänner*“ hinzu.⁵⁰⁹

Im Rahmen dieser Auswertungen bleibt zu überlegen, ob sich dieser Ratschlag der Singers auf die Analyse der Spielformulare übertragen ließe und sich die Betrachtung der Spielräume eventuell besser zur Feststellung der bevorzugten Spielmotive eignet als jene der Rollenbilder.

⁵⁰⁸ Singer, Dorothy; Singer, Jerome: „Partners in Play: A Step-by-Step Guide“, a.a.O., S 97 - 109

⁵⁰⁹ vgl. Singer, Dorothy; Singer, Jerome: „Partners in Play: A Step-by-Step Guide“, a.a.O., S 111 - 113

7.5.3. SPIELRÄUME

Der Dramatische Rahmen, die Bühne und der Spielraum, der das Spielmotiv zulässt, ist im „*Spiel-als-ob*“ von besonderer Wichtigkeit. Dorothy und Jerome Singer folgend ist ein „*unangreifbarer Spielort*“⁵¹⁰ der Kinder für das erfolgreiche Rollenspiel genauso wichtig, wie die erwachsene Schlüsselperson, die das Spiel unterstützt und die Zeit, die es dem Kind ermöglicht, sich in seinem Spiel zu verlieren.⁵¹¹ Dieser Ort soll nicht nur Raum für Requisiten und Spielstützen bieten, wo die „Spielstrukturen auch Mal über Nacht intakt verbleiben können“⁵¹², sondern sich auch präsentieren als „Stätte, wo sich Raum, Farbe und Form in einer stimulierenden und begeisternden Art zusammentun um den kindlichen Geist und Körper“⁵¹³ zu beflügeln und zusätzlich den „authentischen Spielgeist“⁵¹⁴ heraufbeschwören vermag.

Die häuslichen Motive, etwa wenn ein Baby spielerisch schlafen gelegt wird, machen es leicht nachvollziehbar, dass es sich um das soziale Durchspielen und Einüben von Handlungsvorgängen handelt⁵¹⁵. Bei den fantastischen Spielmotiven sind die Quellen des Spiels schwerer verfolgbar: Es handelt sich hierbei nicht um alltägliche, soziodramatische und selbst miterlebte Wirkursachen, sondern, wie R Keith Sawyer konstatiert, Szenen, fusioniert aus dem Gedächtnis der Spielenden mit „vergangenen Medieneinwirkungen: Diese Spielszenen kombinieren Themen von Filmen, Fernsehen und Kinderliteratur: Es gab Rettungsaktionen, Feuer, Explosionen, Erdbeben, die Guten und die Bösen, Raumschiffe und Tierfamiliengeschichten.“⁵¹⁶

Gelegentlich entspringen diese Narrative einer einzelnen Quelle, viel öfter beschreibt R Keith Sawyer ein wildes Amalgam verschiedenster Themen, Charakteren und Ereignisse zusammengewürfelt, fast im Stil einer „*Bricolage*“: Lévi Strauss' bildlichem Vergleich der Entstehung von Kultur als Zusammenzimmern verschiedenster Elemente durch rege Tüftler und Bastler: Kinder kreieren im „*Spiel-als-ob*“ in jeder neuen schauspielerischen Verarbeitung neuartige Kleinkulturen, indem sie bekannte Facetten der Welt der Erwachsenen zusammentragen.⁵¹⁷

Aufgrund der ausgehenden Fragestellung, ob Spielräume (sowie die dazu gehörigen Spielrollen) aufgrund von Spielmaterialien von der Alltagswelt weg, hin zu fantastischeren Bereichen

⁵¹⁰ vgl. Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 4 ff

⁵¹¹ vgl. ebd. S 4 ff

⁵¹² ebd. S 11

⁵¹³ ebd. S 173

⁵¹⁴ ebd.

⁵¹⁵ vgl. Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom“, a.a.O., S 168

⁵¹⁶ ebd. S 168

⁵¹⁷ vgl. ebd.

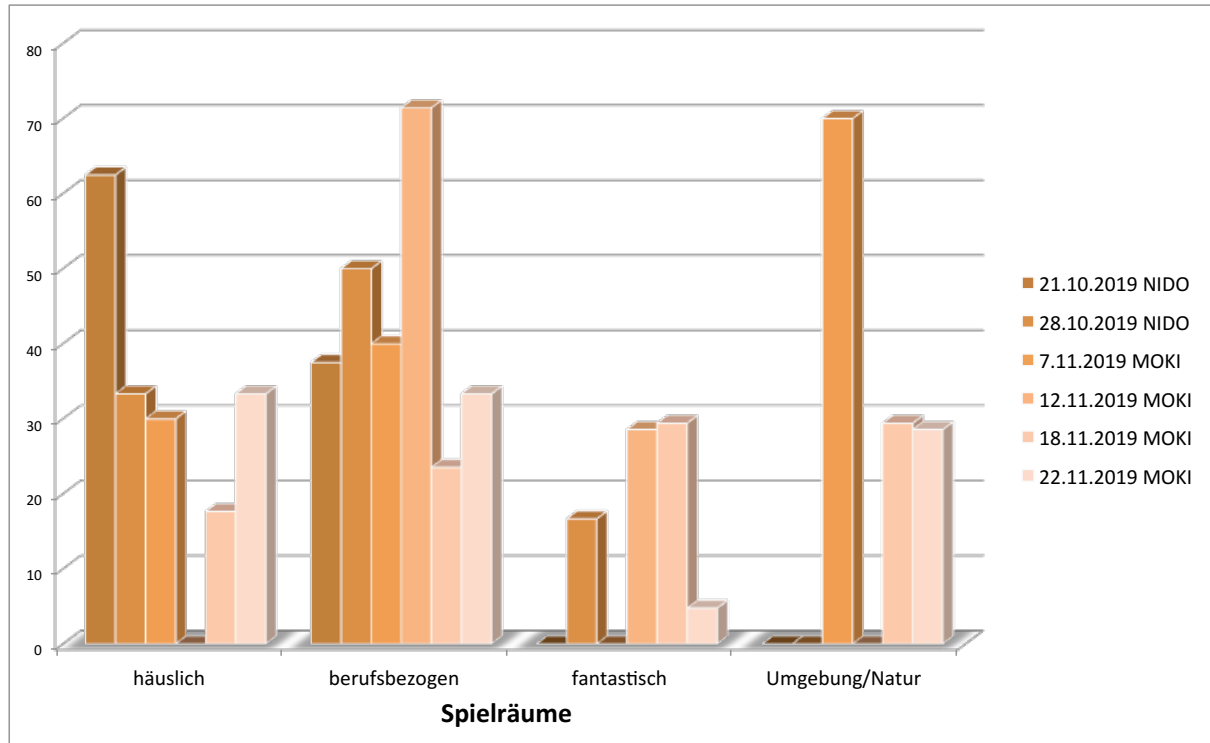
versetzt werden können, sollten alle denkbaren Einflüsse bedacht werden: die Fluidität der beobachteten Spielmotive genauso wie jegliche Quellenrückschlüsse.

Oftmals sind Spielsituationen schwer verfolgbar, chaotisch und unübersichtlich, und deswegen Folgerungen über bestimmende Spielmotive schwierig: Allerdings erweist sich, wie auf Seite 120 erwähnt, eventuell die Beobachtung der Spielräume als leichter verifizierbar als die der Rollenbilder.

Der Spielrahmen wird, im Gegensatz zur Darstellung einzelner Figuren, von allen Spielern geteilt und deswegen kontinuierlich von jedem einzelnen neu abgesteckt und definiert, teilweise innerhalb des Spielrahmens (als Dialog „im Charakter“) und auch außerhalb (in der „*Out of Frame*“ Metakommunikation). Während Rollen nicht zwingend explizit und selten wiederholt bezeichnet werden, sind sie oft lediglich einmalig deklariert (z. b. „Ich bin ein Chihuahua“), und dies „*Out of Frame*“, von einzelnen Spielenden.

Aus diesen Gründen entstanden getrennte Diagramme von Rollenbildern und Spielräumen, die freilich von denselben Spielmotiven abstammen.

SPIELRÄUME – ABGELEITET: SOZIODRAMATISCH/FANTASTISCH/NATÜRLICH



Statistische Auswertung 5: Spielräume – Motive nach Beobachtungsterminen in beiden Gruppen

In der jüngeren NIDO Gruppe überwiegen die häuslichen Themen, wobei die berufsbezogenen Motive eine ähnlich wichtige Stellung einnehmen und die fantastischen Themen erst beim zweiten Termin in geringerem Maße festgestellt werden können.

In der älteren MOKI Gruppe besteht ein relativ unverändertes, niedriges Niveau an beobachteten häuslichen Szenarien, während die berufsbezogenen Themen relativ stark variieren und besonders zum zweiten Termin hin in die Höhe schnellen. Die fantastischen Anregungen scheinen beim zweiten und dritten Termin (rundum das Martinsfest) am meisten ausgeprägt und gehen zur letzten kinder-initiierten Sequenz wieder zurück. Der durch die Natur inspirierte Spielanlass ist im MOKI besonders bei der ersten Session stark beobachtbar: Hier wurde das beim Wald- und Wiesentag begonnene Spiel des unter dem Laub-Eingrabens in mehreren Spielinstanzen auf die textilen Objekte übertragen.

7.5.4. INITIATOREN, EINZEL- UND GRUPPENSPIEL

Auch über das Spiel mit gleichaltrigen oder älteren Spielinitiatoren gibt es verschiedene Meinungen. Während ältere (auch konstruktivistische) pädagogische Theorien, ausgehend von Piagets Theorien mehr davon halten, dass Spiel nur von „Peers“ – also Gleichaltrigen beeinflussen zu lassen (siehe Seite 24ff), geht man derzeit zunehmend davon aus, dass anhand von „scaffolding“ (oder auch „tutoring“ wie bei Anita Hoy siehe Seite 25) über eine „soziale Transmission“⁵¹⁸ und die geteilte Aufmerksamkeit mit den Erwachsenen (Anita Hoy und J. Trawick Smith siehe Seite 91) ein pädagogischer Mehrwert im gemeinsamen Spiel entstehen kann. Andere Theorien versichern zusätzlich, dass durch die Anstiftung und Unterstützung des Spiels durch Erwachsene (oder „einen erfahreneren Spielpartner“) eine „entschiedene Variable für die emotionale Regulierung“⁵¹⁹ gelegt wird oder erzählerische Kompetenzen durch geteiltes „Spiel-als-ob“ gefördert werden können. Sicher sollte sein, dass ein gemeinsamer Raum für expandierte Möglichkeiten eröffnet werden kann, da Erwachsene beispielsweise in den „Playworlds“ ihre „kulturellen Erfahrungen in ihrer Gesamtheit in die Spielaktivitäten einbringen.“⁵²⁰

Spielforscher wie R Keith Sawyer können auch heute dem Spiel mit Gleichaltrigen noch spezielle Qualitäten abgewinnen, beispielsweise, dass sie diese als „egalitärer, mit weniger Einschränkung

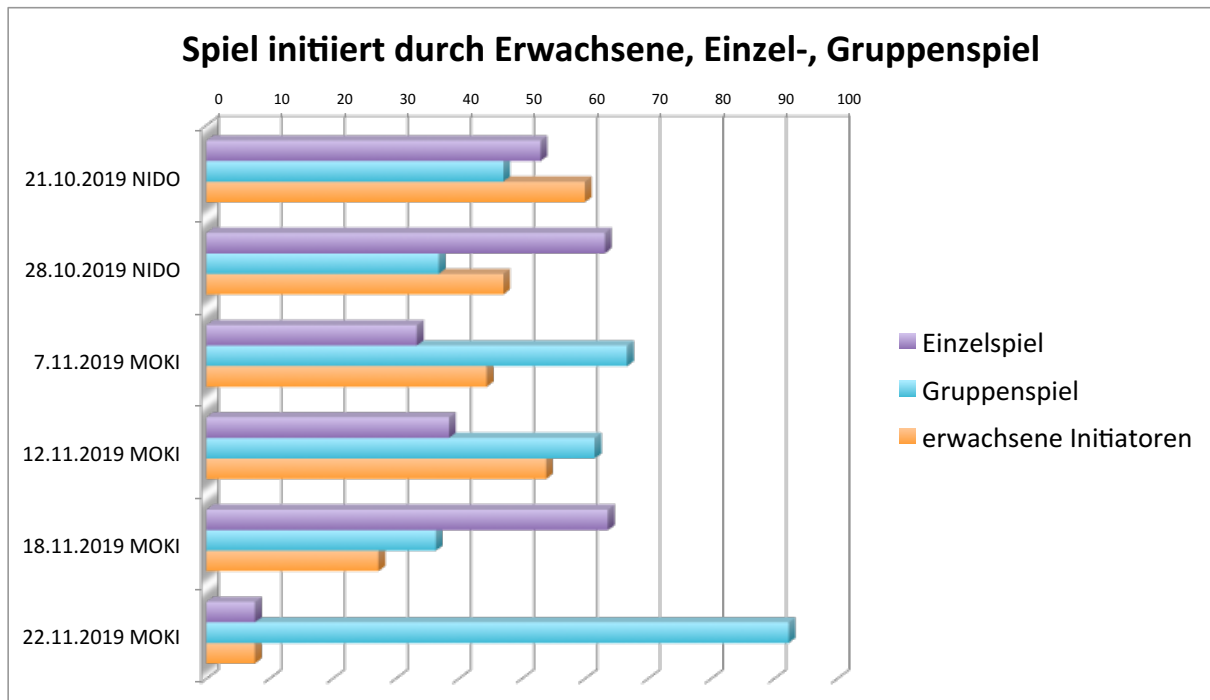
⁵¹⁸ Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, a.a.O., S 37

⁵¹⁹ Gayler, Karma T.; Evans, Ian M.: „Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children“, In: „Early Child Development and Care“, T and F online, Vol. 166, Iss. 1, 2006, S 106

⁵²⁰ Baumer, Sonja, et. all: „Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian education practice of playworld“, In: „Cognitive Development“ Vol. 20, 2005, S 577-578

und Hierarchien sowie offener für die Improvisation“⁵²¹ einschätzen. Für Singer und Singer zeichnet sich erfolgreiches, gemeinschaftliches „*Spiel-als-ob*“ immer durch eine „längere Spieldauer in *größeren Gruppen* und *zunehmender Wechselseitigkeit des sozialen Austauschs*“⁵²² aus.

BEOBACHTETES EINZELSPIEL, GRUPPENSPIEL UND ERWACHSENE INITIATOREN



Statistische Auswertung 6: Vergleich Anzahl Spielinstanzen durch Initiatoren, im Einzelspiel bzw. Gruppenspiel in Prozentangaben

In den Zählungen der Spielinteraktionen scheint ein Rückgang der Involvierung durch erwachsene Initiatoren (besonders während der drei letzten Termine) in der älteren MOKI Kindergruppe von einer gleichzeitigen, zunehmenden Aktivität im selbständigen Spiel in der Gruppe zu zeugen, die langfristig womöglich ausbaubar wäre.

7.5.5. TEXTILE MODULE ALS KLEID, KOSTÜM ODER OBJEKT

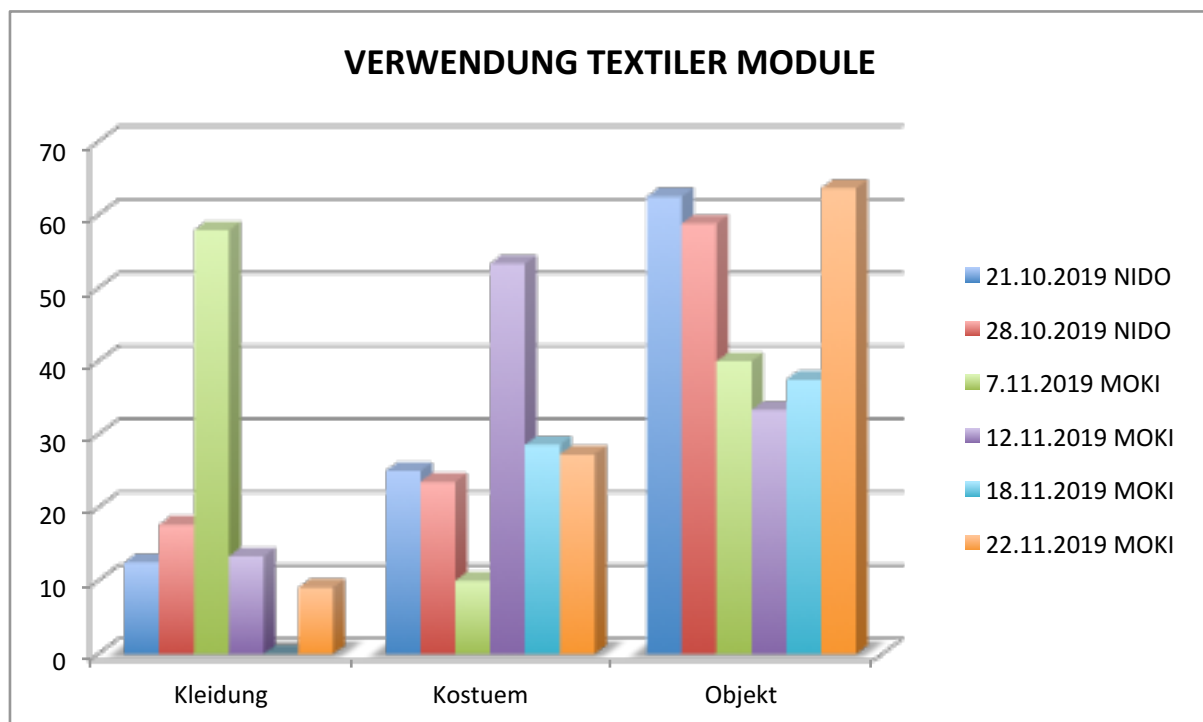
Um für zukünftige Vorhaben die Elemente informiert und bewusst an Projektabsichten anpassen zu können, scheint es essentiell, zu betrachten, in welcher Form die Elemente in den beiden Gruppen angenommen wurden: Ob es zu unterscheidbaren, zählbaren Unterschieden kam und ob es eventuell sichtbare Trends dazu gibt, die bei allen Spielenden und Altersgruppen verfolgbar sind.

⁵²¹ Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom“, a.a.O., S 5

⁵²² Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 70

Im Kontext von deklarierten, expliziten Verwendungen der textilen Elemente als *Kostüm* oder *Objekt* kann davon ausgegangen werden, dass es sich dabei jedes Mal um *Objekt-* oder *Personen Transformationen* handelt, ebenso wenn diese oder projekt-fremde Gegenstände eine Spielumgebung gestalten, um eine *Spielorttransformationen* (laut *Transformationen-* Beschreibung Seite 115). Werden die Module als Kleidung im Sinne von übergezogenen Hüllen (beispielsweise beim einfachen Anprobieren aus Neugierde, beim *Brautmodengeschäft-* Nachstellen oder beim spielerischen „Schwimmen“) verwendet, handelt es sich nicht zwingend um *Transformationen* im Sinne vom „*Spiel-als-ob*“: werden dabei dezidiert *Rollen* eingenommen (wie beim „*Bräutigam*“, der/die „*VerkaufsassistentIn*“, der/die „*BallettlehrerIn*“ und vermutlich auch bei den „*Badenden*“) deuten sie *Personentransformationen* an, (wobei die Differenzierungslinie zum Kostüm in diesem Fall schwer abgrenzbar ist) wenn sie lediglich zum im Spiegel betrachten übergezogen werden, liegt keine Transformation vor. Wenn ein offenes, textiles Objekt ohne evidente Applikation von den Spielenden benannt wird („das ist ein Paddel!“ , „ich brauche eine Schwimmweste!“) liegt ebenso eine *Objekttransformation* und eine Verwendung als *Objekt* vor, selbst wenn das Textil übergezogen wird. Alle beschriebenen Konstellationen beschreiben die Verwendung der Module durch die Teilnehmenden exakter und ermöglichen so deren verbesserten Einsatz und Planung.

VERWENDUNG DER MODULE ALS KLEIDUNG, KOSTÜM UND ALS OBJEKT



Statistische Auswertung 7: beobachtete Verwendung der textilen Modulen in allen Gruppen

In der jüngeren NIDO Gruppe ist der bevorzugte Gebrauch der Module als Objekt am besten Nachzuvollziehen: die Balken in blau und rot sind am wenigsten ausgeprägt in der Spalte „*als Kleidung*“, sowie „*als Kostüm*“ und steigen zu beiden Spielterminen bei der Nutzung „*als Objekt*“ am höchsten an.

Auch in der älteren MOKI Gruppe ist nach der ursprünglichen Erprobung der Objekte beim ersten Spieltermin wenig Einsatz „*als Kleidung*“ zu verzeichnen, wobei der Gebrauch „*als Kostüm*“ besonders beim zweiten Termin (Verwendungen in Verbindung mit dem Martinsfest) in die Höhe schnellte; die Verwendung „*als Objekt*“ erreicht zu allen Terminen die höchsten Werte, besonders aber beim letzten Termin, wo die Truhe mit den Objekten am neuen Standort, als Teil der Puppenecke, von den Kindern eigenständig bespielt wird.

8. MÖGLICHE ERKENNTNISSE

Im Zuge des Projekts, und den resultierenden Aufzeichnungen und Auswertungen konnten interessante Annahmen über drei verschiedenen Themenbereiche von Spielinszenierungen aktiviert durch textile Modulsysteme aufgestellt werden: Die mögliche Unterschiede zwischen kinderinitiiertem und erwachseneninitiiertem Rollenspiel, der bevorzugte Modus des symbolischen Spiels, deren mögliche Auslöser und welche neuen Sphären der Einsatz textiler Module eröffnen könnte.

8.1. ERWACHSENE SPIELINITIATOREN

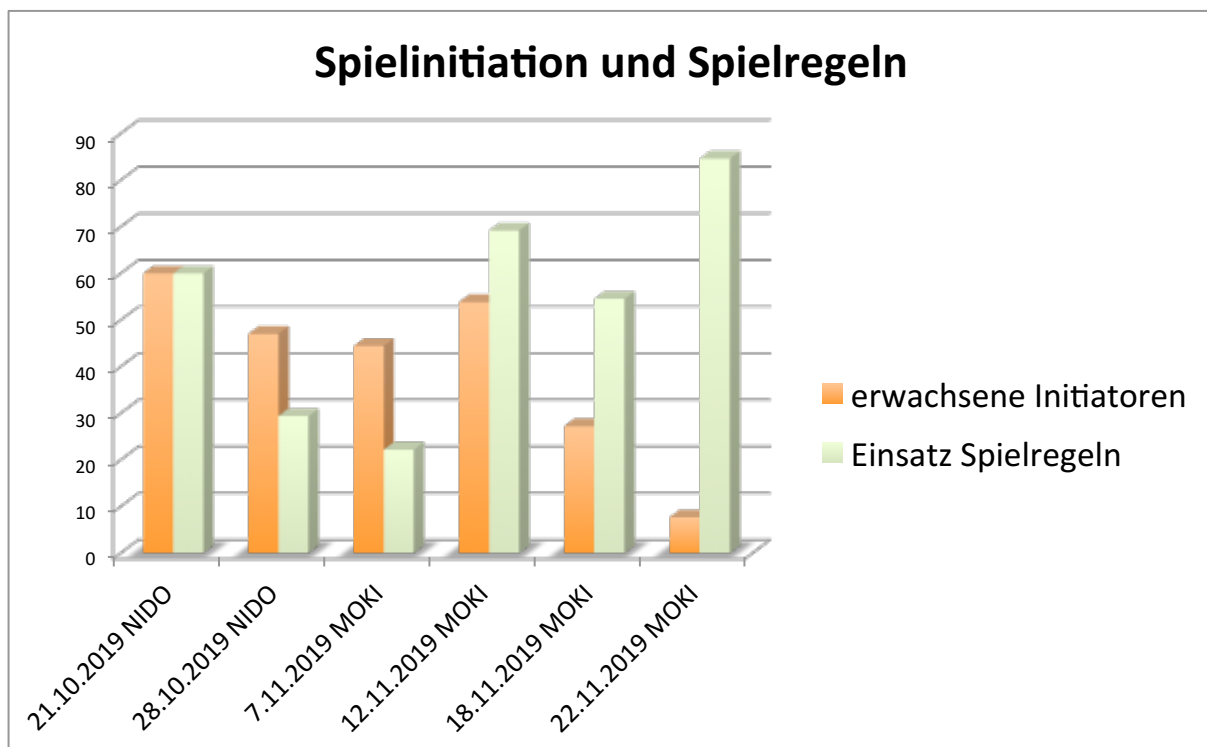
Das Diagramm im Kapitel 7.5.4. (siehe Seite 124) lässt schlussfolgern, dass eine Reduktion der Erwachseneninvolvierung im textil-modul gestifteten Rollenspiel wahrscheinlich langfristig zu zusätzlichem Gruppenspiel führen würde. Folgende Zahlen lassen die Spekulation aufkommen, dass vermehrte, kindliche Eigeninitiative zu einer Steigerung der Spieloptimierungsmaßnahmen führen könnte. Aufgrund der hinzukommenden Spielregeln ließe sich deswegen argumentieren, dass das Rollenspiel dem Regelspiel (worauf es in der Entwicklung lediglich „*vorbereiten*“ sollte, siehe Seite 26) sehr nahe kommt.

8.1.1. SPIELREGELN

Spielforscher wie Ariel Shlomo gehen davon aus, dass Kinder im selbständigen Spiel ihre sozialen Beziehungen anhand von umfangreichen „*Rechtssystemen*“ verwalten: Shlomo geht von 21 Regeln aus, die von den Territorialrechten der Spielbereiche über Besitzrechte der (gruppeninternen) Spielzeuge bishin zum Recht zur Rollenzuteilung, sowie gewissen „*Regisseur*

Berechtigungen“ des erstspielenden Kindes reichen.⁵²³ Diese Spielrechte zeigen sich nicht nur im dialogischen Aushandeln unter den Spielenden, sie können ebenso in Form von Gruppensanktion, nonverbalem Austausch und einer Warnung (die einer späteren Sanktion vorausgeht) innerhalb der Spielgruppe für einen außenstehenden Beobachter sichtbar werden.⁵²⁴ Joanne M. Curran spricht infolge ihrer Beobachtungsstudie von einer Differenzierung von *expliziten* und *impliziten* Regeln, wobei zu den ersteren, die Regisseur Regel genauso zählt, wie die Regel „dass alle Kinder fragen müssen, ob sie mitspielen dürfen“⁵²⁵, und jene, die besagt, „das alle Kinder fair spielen müssen“⁵²⁶. Impliziert hingegen ist im Rollenspiel das ständige Aufrechterhalten der Abgrenzung zwischen Fantasie und Realität⁵²⁷, und die „Verpflichtung sich auf das Spiel einzulassen“⁵²⁸.

VERGLEICH: INVOLVIERUNG ERWACHSENE UND SPIELREGELNEINSATZ



Statistische Auswertung 8: Zunahme der Spielregeln bei Abnahme der erwachsenen Spielintegration

Wird eine einfache statistische Auswertung aller absoluten Zahlen der Beobachtungsnotizen (ausgedrückt in den Spielformularen) angestellt, wird ersichtlich, dass jene Spielsequenzen, die von erwachsenen Initiatoren ausgingen, zumindest in der älteren MOKI Gruppe, mit weniger

⁵²³ vgl. Shlomo, Ariel: „Children’s Imaginative Play – A Visit to Wonderland“, a.a.O., S 44 - 55

⁵²⁴ ebd.

⁵²⁵ Curran, Joanne M: „Constraints of Pretend Play. Explicit and Implicit Rules“, In: „Journal of Research in Childhood education“, Vol.14 No.1, The Association for Childhood Education International, 1999, S 47 ff

⁵²⁶ ebd.

⁵²⁷ vgl. Curran, Joanne M: „Constraints of Pretend Play. Explicit and Implicit Rules“, a.a.O., S 47 ff

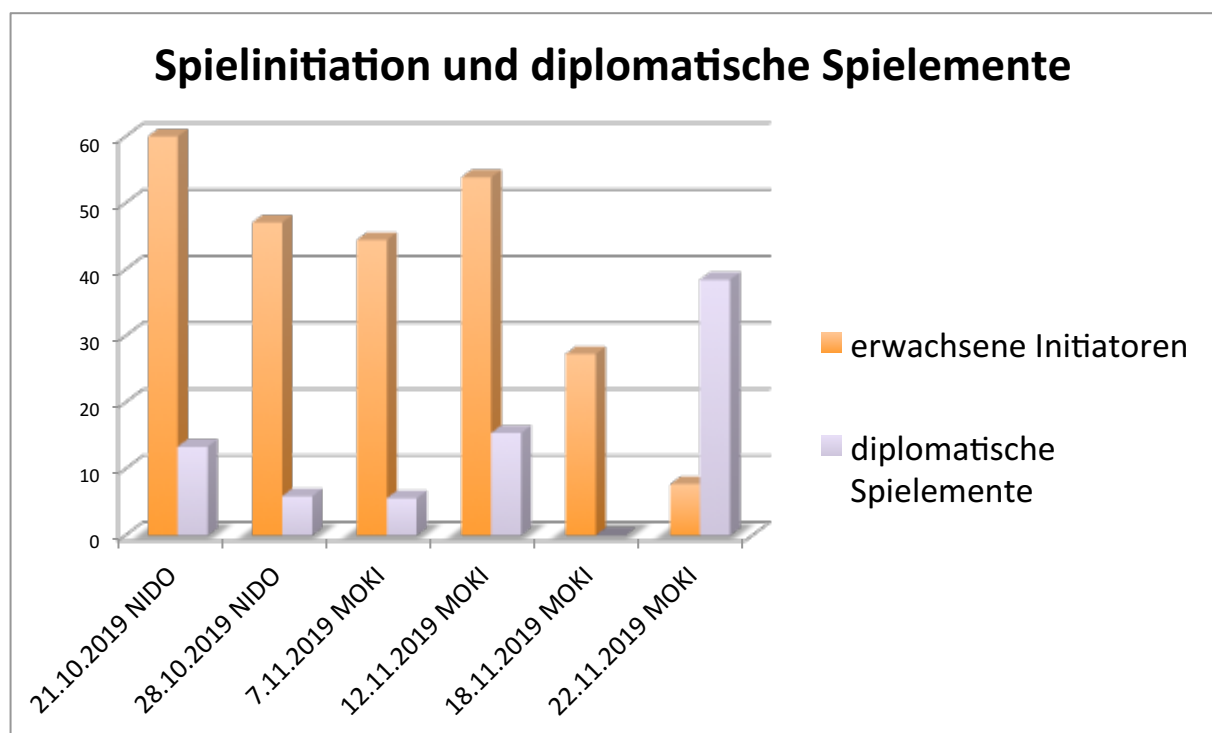
⁵²⁸ vgl. ebd.

Spielregeln auskommen, während beim selbständigen Spiel der Kinder die Regeln deutlich zunehmen.

8.1.2. DIPLOMATISCHE REGELN

Ariel Shlomos Beobachtungsarbeit zum Rollenspiel belegt nach seiner Auffassung, dass auch in der „Sphäre der Imagination unterschwellige Machtkämpfe“⁵²⁹ ausgetragen werden können. Demnach kann im „*Spiel-als-ob*“ das „Management zwischenmenschlicher Differenzen und Streitigkeiten auf allmähliche, »diplomatische« Weise“⁵³⁰ erfolgen, da die Spielenden ihre Konflikte schlicht in die erfundenen Spielwelten übertragen (siehe auch Beispiele der Strategien auf S 27). Die in den Beobachtungen festgestellten Interaktionen lassen eher von der Applikation außerordentlicher, sozialer Kompetenz für derart junge Spielende berichten.

ERWACHSENE INITIATOREN UND DIPLOMATISCHE ROLLENSPIELELEMENTE



Statistische Auswertung 9: diplomatische Rollenspielelemente verglichen mit der Häufigkeit der Spielinitiation durch Erwachsene

Wenn die Involvierung der erwachsenen PädagogInnen und BeobachterInnen in den einfachen statistischen Bewertungen mit den beobachteten „diplomatischen“ Elementen verglichen werden, scheint ein Zusammenhang erkennbar: Es wirkt, als ob weniger Involvierung der Erwachsenen im unabhängigen kindlichen Spiel zum vermehrten Einsatz der diplomatischen, sozial fruchtbaren Rollenelemente führt. Besonders der zweite und vierte Termin in der älteren

⁵²⁹ Shlomo, Ariel: „Children's Imaginative Play – A Visit to Wonderland“, a.a.O., S 33

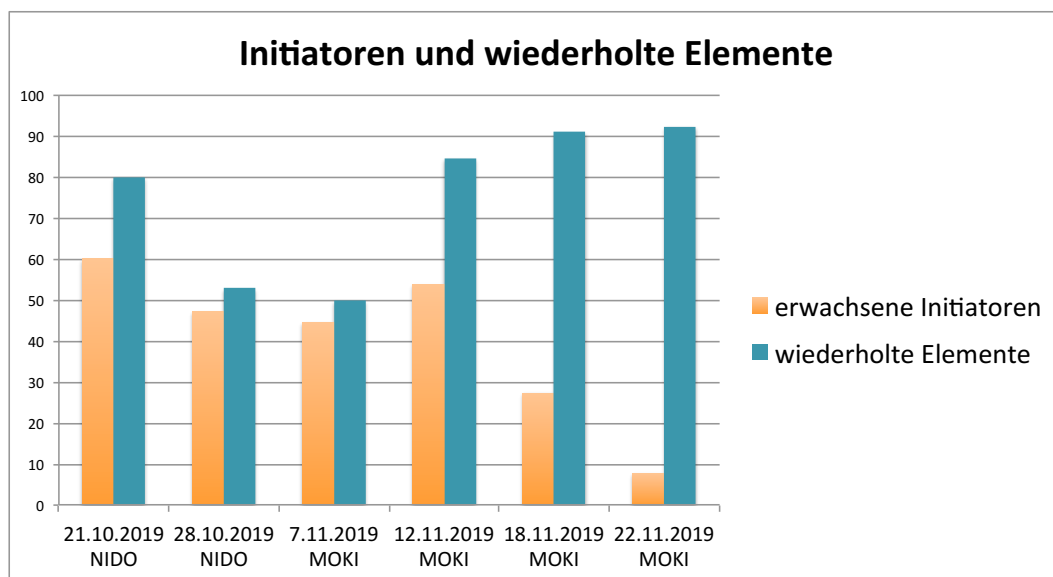
⁵³⁰ ebd.

MOKI Kindergruppe lassen diese Rückschlüsse zu. Womöglich lassen diese Werte auch auf zunehmende „Dezentrierung“ (weg vom ursprünglichen Egozentrismus der Kinder nach Piagets Verständnis, siehe Seite 26) im unabhängigen Spiel schließen.

8.1.3. WIEDERHOLTE ELEMENTE

R Keith Sawyer vergleicht die in Variationen auftauchenden Spielmotive der Kinder mit *Riffs* oder *variablen Figures* in der Jazzmusik⁵³¹. Diese *Riffs* dienen nicht nur dem Aufbau einer Art *gemeinsamen Verständnis* sondern offerieren auch „Chancen für *Wiederholung*, *Variationen* und *Verzierungen* zu unterschiedlichen Zeitpunkten im sich eröffnenden Spielraum“⁵³². Auch Ariel Shlomo vergleicht das „*Spiel-als-ob*“ Rollenspiel mit dem gemeinsamen Improvisieren der Musiker in einer Jazzband, die durch „verbale und nicht verbale Nachrichten“ ihre Intentionen *koordinieren* und *harmonisieren* und derart „stimmen sie sich aufeinander ab“.⁵³³

ERWACHSENE INITIATOREN UND WIEDERKEHRENDE ELEMENTE



Statistische Auswertung 10: erwachsene Initiatoren und wiederkehrende Elemente

Die Auswertung scheint besonders im älteren MOKI Kindergarten darauf zu deuten, dass abnehmende Involvierung der erwachsenen Initiatoren zum häufigeren Aufkommen wiederkehrender, wiederholter und in leicht veränderten Variationen durchgespielten Elementen führt.

⁵³¹ vgl. Corsaro, William A: Vorwort, In: Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom“ Erstausgabe Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 1997, Neuauflage der Psychology Press, 2009, diese Auflage Routledge, New York and London, 2016, XII

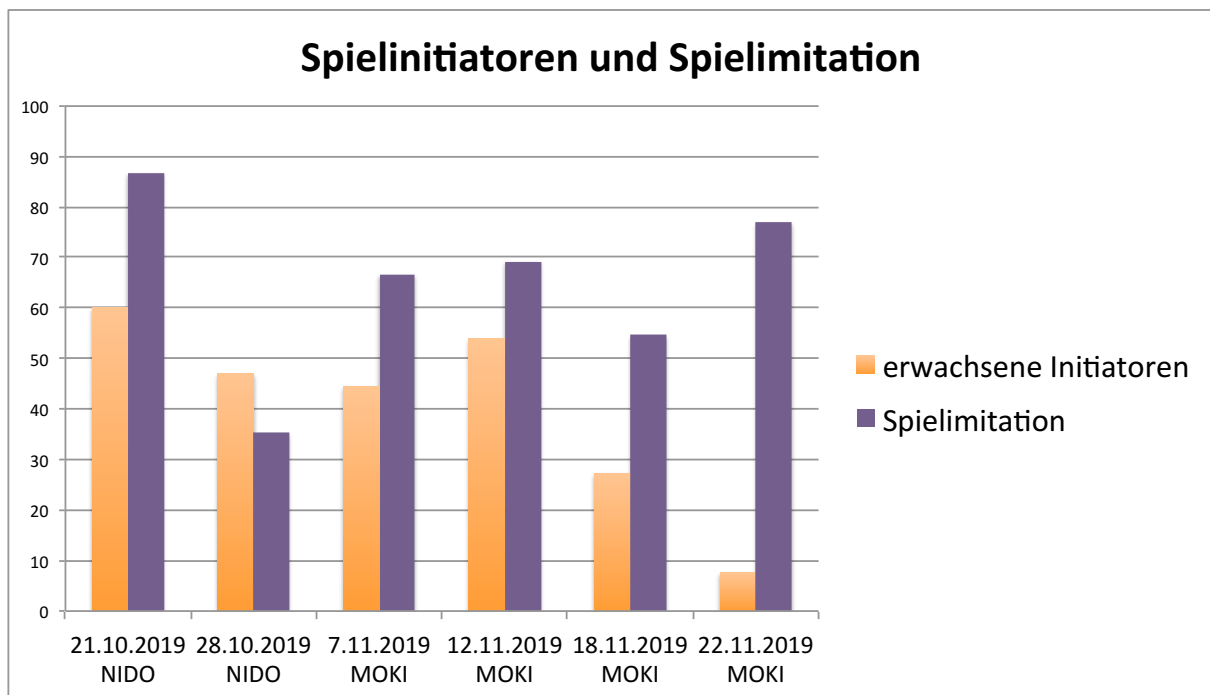
⁵³² ebd.

⁵³³ Shlomo, Ariel: „Children's Imaginative Play – A Visit to Wonderland“, a.a.O., S 11

8.1.4. SPIELIMITATION

Überraschender Weise zählt für den Kognitionsforscher Stevan Harnad, *Imitation* zu einer der wichtigsten Zutaten der Entwicklung der Kreativität: Es ist zwar nicht „*an sich neu*“, kann aber einen „wichtiger *Vorläufer*“ neuer (besonders künstlerischer) kreativer Mechanismen darstellen.⁵³⁴ Auch die frühesten Spielweisen, wie beispielsweise Gesichtsimitationen, Finger- und Handspiele basieren auf Imitation⁵³⁵. Für Lev Vygotsky spielt die Imitation dieselbe wichtige Rolle im Spiel der Heranwachsenden: Wenn Kinder wiederholen, was sie sehen und hören, ist es niemals „blos ein *Echo*“⁵³⁶ in der Form einer *Reproduktion*, sondern eine *kreative Überarbeitung*, „die Gestaltung einer neuen Realität, die den eigenen Bedürfnissen und Sehnsüchten folgt“⁵³⁷. R Keith Sawyer deutet Imitation nach Piagets Theorien als hilfreich in der Schematabildung nach dem Typ Akkomodation, da die Kinder durch Nachahmung auf „das *Signifikat* einwirken“ (siehe Strukturalismus Seite 52).⁵³⁸

ERWACHSENE INITIATOREN UND KINDLICHE SPIELIMITATION



Statistische Auswertung 11: Vergleich erwachsene Spielinitiatoren und Spielimitation

Die Auswertung der in den Spielformularen suggerierten Zahlen scheint, besonders in den Beobachtungen im MOKI zu zeigen, dass besonders, wenn die Involvierung des Spiels von den Erwachsenen abnimmt, die Imitationen der Spielenden zunimmt.

⁵³⁴ Harnad, Stevan: „Creativity: Method or Magic“, a.a.O., S 128

⁵³⁵ Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe“, a.a.O., S 52/53

⁵³⁶ Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“, a.a.O., S 11-12

⁵³⁷ ebd.

⁵³⁸ Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation“, a.a.O., S 9

Somit wirkt es, als ob sich ein vermehrt von den Kindern initiiertes textilmodul-basiertes Rollenspiel einerseits *zunehmend* auf *Spielregeln* und *diplomatische Richtlinien* stützt, während es andererseits zu *verstärkter Wiederholung* und *Imitation* im Spielvorgang führt.

Die *Wiederholung* (und die *Imitation*, in der sich ebenso Gesehenes wiederholt) wird nicht nur als wichtiger Vorgang im „*deep structural learning*“ der Neurowissenschaft (siehe Seite 24) genannt, Repetition und Nachahmung werden auch in der Sprachwissenschaft als notwendige Austauschprozesse mit Erwachsenen (siehe Seite 91) für den produktiven Spracherwerb genannt. Zusätzlich wird in der Kreativitätsforschung die geistige Vorbereitung (wozu die Wiederholung von Vorgängen zählt) als essentiell gesehen (siehe Seite 13) und jegliche Kreativität beruht (laut Lev Vygotsky siehe Seite 14) auf Reorganisation bisherigen Gedankenguts, das wiederholt „abgerufen“ werden muss. Die Imitation wird nicht nur von Neurowissenschaftlern wie Steven Harnard als notwendiger Vorläufer von Erfindungsreichtum genannt (siehe Seite 130), auch der Denkflussforscher Mihaly Csikszentmihalyi zählt die „*Mimicry*“, wozu Imitieren, Fantasieren, Maskieren und Verkleiden zählt, zu den glückspendenden Tätigkeiten, notwendig für erfolgreiche, kreative Flow Aktivitäten (siehe Seite 17).

Durch das in Gang bringen des textil-Modul basierten Rollenspiels und den späteren Rückzug der erwachsenen Spielinitiatoren scheinen die Spieler also für kreative (und entsprechend auch fantastische) Bestrebungen optimal gerüstet.

8.2. TRANSFORMATIONENFOLGEN

Wie Bereits im Kapitel 7.4.6 (auf Seite 115) erwähnt, wurden unvermutet sämtliche textilen Module vorrangig als Objekt und erst an zweiter Stelle als Kostüm und lediglich im letzten Rang als Kleidung verwendet (siehe Diagramm Seite 125). Die textilen Elemente riefen in größter Zahl *Objekttransformationen* hervor (siehe Diagramm Seite 116), wobei die *Personen-*, *Orts-* und *Ereignistransformationen* in abnehmender Häufigkeit beobachtet wurden. Wird ein Objekt „*transformiert*“, wird laut Alan Leslie das Objekt und seine Bedeutung separiert⁵³⁹, und somit der Grundstein zur Abstraktion und gleichzeitig für sämtliches Lernen gelegt. Für eine Objekttransformation muss das Kind dessen Eigenschaften „*dekontextualisieren*“: Es muss den Gegenstand von seinen üblichen Zusammenhängen und Hintergründen befreien und im Folgeschritt diese Fähigkeit ebenso auf „*andere Situationen umlegen* können“⁵⁴⁰. Handelt es sich deswegen bei *Personen-*, *Orts-* und *Ereignis*verwandlungen um entwicklungspsychologisch höher evolvierte Stufen des „*Spiel-als-ob*“ aufgrund von einem

⁵³⁹ Leslie, Alan M.: „Pretense and Representation: The Origins of Theory of Mind“, a.a.O., S 412-416

⁵⁴⁰ vgl. Umek, Ljubica M.: „Symbolic play as a way of development and learning“, a.a.O., S 37

gesteigerten Abstraktionsfaktor? Muss weiter aus dem bestehenden Spielrahmen heraus getreten werden, um einen Spielstandort geistig abwandeln zu können und müssen deswegen die Spieler für diese Art des symbolischen Spiels größere Fähigkeiten beweisen? Stellt es sich als schwieriger heraus, Personen, Orte oder Ereignisse aus den bestehenden Kontexten herauszulösen als die Objekte?

Die beobachteten expliziten Transformationen in beiden Spielgruppen würden dies zahlenmäßig andeuten und zunehmende Komplexität in der Dekonzepktualisierung vom Objekt zu Personen, Orten und Ereignissen hin suggerieren. Seit 1975 wird der „auf vielzähligen Einflussfaktoren aufbauende Charakter“⁵⁴¹ des symbolischen Spiels wahrgenommen und eigene Studien zur *Objekt Transformation* angestrebt. Zahlreiche „*Spiel-als-ob*“ Studien seit Wendy Matthews in 1977⁵⁴², beispielsweise von Vonnie McLoyd (1980), basieren ihre beobachteten symbolische Umwandlungen auf dem Prinzip, dass Transformationen entweder dem Typ „materiell“ (objekt-basiert) oder dem Typ „ideell“ (erfunden) entsprechen⁵⁴³. Für McLoyd zählen zu den materiellen Umwandlungen die „*Belebung*“⁵⁴⁴ von Objekten (wenn eine Babypuppe schreit, weil sie «hungrig» ist), die „*Verdinglichung*“⁵⁴⁵ (z. B. wenn Kaffee in eine Tasse imaginiert wird), die „*Zuschreibung bestimmter Eigenschaften*“⁵⁴⁶ (wie das imitierte Sirenengeräusch einer Rettung) und zuletzt die „*Substitution*“⁵⁴⁷ (wenn ein Objekt zu einem anderen wird, etwa wenn mehrere Spielblöcke zu einer Bowlingkugel erklärt werden). Die ideellen Transformationen inkludieren „den *Objekt Realismus*“⁵⁴⁸ (beispielsweise wird eine Hand zur „Taschenlampe“, die den LKW zum Reifenwechseln hochhebt), die „*Zuschreibung einer nicht existierenden Eigenschaft*“⁵⁴⁹ (wenn vor dem heißen Bügeleisen, dass in Wirklichkeit eine imitierende Hand ist, gewarnt wird), die „*Situationszuschreibung*“⁵⁵⁰ (in der Kinder z. B. mit Tellern am Küchentisch lenken, also ob sie mit dem Auto fahren würden), und die „*Rollenzuschreibung*“⁵⁵¹ (etwa wenn zwei Kinder im nachgestellten Basketballspiel einen Sportsstar mimen). Wobei diese Transformationen in aufsteigender Reihenfolge eingeschätzt werden, also der *Rollenzuschreibung* eine höhere Entwicklungsstufe zugeschrieben wird als der *Belebung von Objekten*, dem relativen Niveau der Abstraktion folgend. Auf die Projekt-Kategorien umgemünzt

⁵⁴¹ vgl. Coople, Carol E., Cocking, Rodney R., Matthews, Wendy S.: „Chapter 7: Objects, Symbols and Substitutes: The Nature of the cognitive Activity during Symbolic Play“, In: Yawkey, Thomas D., Pellegrini, Anthony D. (Hsg): „Child’s Play: Developmental and Applied“, Psychology Library Editions: Child Development, Routledge, Abingdon-upon-Thames, New York, 2018, S 105 ff

⁵⁴² Coople, Carol E., et all.: „Chapter 7: Objects, Symbols and Substitutes“, a.a.O., S 105 ff

⁵⁴³ McLoyd, Vonnie C.: „Verbally Expressed Modes of Transformation in the Fantasy Play of Black Preschool Children“, In: „Child Development“, Vol. 51 No. 4, Society for the Research in Child Development Inc, Michigan Wiley Publishing, 1980, S 1135

⁵⁴⁴ ebd.

⁵⁴⁵ ebd.

⁵⁴⁶ ebd.

⁵⁴⁷ ebd.

⁵⁴⁸ ebd. S 1136

⁵⁴⁹ ebd.

⁵⁵⁰ ebd.

⁵⁵¹ ebd.

würde dies in etwa bedeuten, dass die *Objekttransformation* von der *Spielort-* und *Ereignistransformation* übertroffen wird, allerdings die *Personentransformation* den höchsten Stellenwert einnimmt.

Sandra und Brian Stone wenden eine McLoyd-ähnliche Skala in ihrer „*Spiel-als-ob*“ Studie von 2015 an, in dem sie das symbolischen Spiel in drei Überkategorien unterteilen : Die substituierenden „*Objekt Transformationen*“⁵⁵², (neue Eigenschaften werden imaginiert oder Objekte erhalten neue Identitäten oder Gebräuche) und die „*Rollentransformationen*“⁵⁵³: hier wird in weitere vier Unterkategorien aufgeteilt in „*funktional*“⁵⁵⁴ (ausgelöst vom Objekt oder Aktivität), „*zwischenmenschlich*“⁵⁵⁵ (z. B. Mutter-Kind), „*den Charakteren folgend*“⁵⁵⁶ (etwa einem Feuerwehrmann) und den „*peripheren*“⁵⁵⁷ (nicht inszenierten, realen oder erfundenen Rollen). Die letzte Gruppe stellen auch hier die „*ideellen*“⁵⁵⁸ Transformationen, die sich in dieser Skala allerdings durch ihre Objekt-Unabhängigkeit und somit einem vollständig fiktiven Wesen auszeichnen, dar. Auch hier wird den ideellen Verwandlungen mehr Komplexität aufgrund von höherem Symbolgehalt zugesprochen.⁵⁵⁹ Greta Fein folgerte bereits 1975, dass das „*Fantasiespiel, dass auf Objekten beruht*“⁵⁶⁰ durch diese als „Ankerstütze“ profitiert, und so weniger symbolische Arbeit der Spielenden voraussetzt.

Auf diese Skala angewandt würden projektintern die *Personen-*, den einfachen *Objekttransformationen* folgen, wobei den *häuslichen* Rollenbildern weniger Symbolcharakter zugeschrieben werden würde als den *berufsbezogenen*, und diesen weniger als den *fantastischen*. Für die Kategorien Rollenbilder aus der *Natur*, *Orts-* und *Ereignistransformation* gibt es keine Äquivalente.

Nun stellt sich die Frage, ob die Ausarbeitung einer hierarchischen Reihung von *Personen-*, *Orts-* und *Ereignistransformationen* im Projekt tatsächlich aussagekräftig und notwendig ist? Trotz alledem ist es interessant und informativ, dass viele *Objekttransformationen* beobachtet wurden, während sich die Entwicklung anderer *Transformationen* als anspruchsvoller verdeutlichen: Diese scheinen dabei aufgrund ihrer symbolischen Wertung absolut erstrebenswert.

⁵⁵² Stone, Sandra J; Stone Brian A.: „Play and Early Literacy: An Analysis Of Kindergarten Children’s Scaffolding During Symbolic Play Transformations“, In: „The International Journal of Holistic Early Learning and Development“, Lakehead University, Vol 2, Orillia, Ontario, Canada, 2015, S 5

⁵⁵³ ebd.

⁵⁵⁴ Stone, Sandra J; Stone Brian A.: „Play and Early Literacy:“, a.a.O., S 5

⁵⁵⁵ ebd.

⁵⁵⁶ ebd.

⁵⁵⁷ ebd.

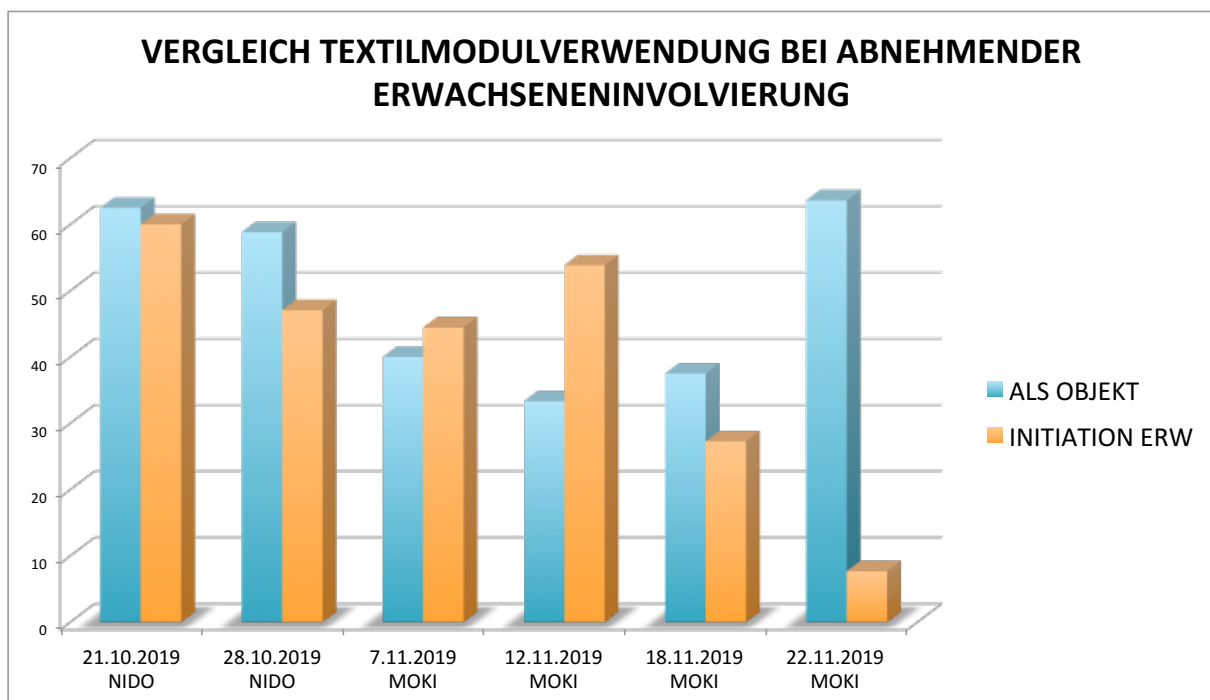
⁵⁵⁸ ebd.

⁵⁵⁹ vgl. ebd

⁵⁶⁰ Coople, Carol E., et all.: „Chapter 7: Objects, Symbols and Substitutes“, a.a.O., S 107

Ein weiteres aussagekräftiges Diagramm kann über mögliche Beziehungen zwischen dem beobachteten Einsatz der Textilmodule als Objekt und der im Vorkapitel besprochenen abnehmenden Involvierung der Erwachsenen im Rollenspiel gezogen werden: Die aus den Spielformularen entnommenen Zahlen deuten bei weniger Erwachsenen-Initiation zunehmende Verwendung als Objekt über die Spieltermine an (siehe statistische Auswertung 12).

VERWENDUNG ALS OBJEKT VERGlichen MIT SPIELINITIATION



Statistische Auswertung 12: Vermehrte Verwendung der Module als Objekt bei abnehmender Involvierung der Erwachsenen

Die anknüpfende Argumentation sollte demnach lauten, dass das Textilmodul-Rollenspiel zwar von Erwachsenen in Gang gesetzt werden soll, diese sich später für die optimalen Abstraktions- und Dekontextualisationsprozesse der Elemente (als *Objekte*) aber zurückziehen sollten.

Diese Zahlen über den Einsatz der Module als *Objekt*, entsprechen den beobachteten *Objekttransformationen* nicht gänzlich (da für diese auch projekt-fremde Objekte explizit verwandelt werden können und sich die angewandte Zählmethode unterscheidet), sie kommen denen aber relativ nahe (dies ist auch aufgrund des Überhangs in beiden Beobachtungsfaktoren ersichtlich). Also könnten diese Ergebnisse auch bedeuten, dass im Spiel - initiiert durch Erwachsene - die Verwendung der Module als *Kostüm* oder *Kleidung* häufiger vorkommt, was zusätzliche *Personentransformationen* bedeuten könnte.

Deswegen könnte behauptet werden, dass fürs Evozieren der höher wertigen *Transformationen*, egal ob *Personen-*, *Spielorts-* oder *Ereignisverwandlungen*, die Involvierung älterer Peers oder Erwachsener wünschenswert ist. Ob es sich bei den Spielmotiven um alltägliche oder fantastische handelt, hängt laut Beobachtungsnotizen hochgradig von der Richtung des Narrativs, dass durch die „Moderation“ der Erwachsenen eingebracht wird, ab (mehr dazu im Kapitel 8.4. Seite - Spielmodulpotentiale).

8.3. ÜBERSPRACHLICHKEIT/KÖRPERLICHKEIT

Wie in der Statistischen Auswertung 2 (siehe Seite 117) ersichtlich, überwiegt in beiden Gruppen zu allen Terminen das „direkte“ (siehe Seite 42), überwiegend körperlich ausgeübte Spiel. Dies sollte bedeuten, dass die Textilmodule durch ihre Größe, Proportion und Materialität erfolgreich dazu animieren, in Verbindung mit dem Körper angewendet zu werden.

Zusätzlich könnte eine Verbindung zu R Keith Sawyers Improvisations-„*Spiel-als-ob*“, gezogen werden: Im Modus des Improv-Theaters oder der Jazzband (siehe Seite 129) wird kollektiv in der Gruppe gearbeitet, wobei „die Artisten zu spielen beginnen, ohne zu wissen, was genau entstehen wird“⁵⁶¹. Diese kindliche, spontane Rollenspiel folgt stets der Maxime einer oft physischen Momentgestaltung mit dem Leitsatz: „Zeig es mir, erzähle es nicht!“⁵⁶²

Da der Zugang des Projekts auf performativer Basis beruht, wird eine verbesserte Körperwahrnehmung der TeilnehmerInnen (siehe Seite 63/64) versprochen, außerdem sollte sich im synkretischsten Metier, dem Schauspiel und Theater, (Vygotsky siehe Seite 18) eine gesteigerte Identifikation mit den Rollen einstellen (siehe Seite 45). Dank der körperlichen Aktivierung, alle Sinne inkludierend, kann wie schon in der frühkindlichen „*Propriozeption*“, die Bildung von Schemata gefördert werden (siehe Seite 21).

Die voluminösen, einzelnen Bauelemente können die Körperwahrnehmungen verändern, da sie, in gewisser Verwandtschaft zu Rei Kawakubos Arbeiten, auf den Raum zwischen Körper und Überziehelementen aufmerksam und diesen spürbar machen. Durch die Überzeichnung der Proportionen sowie der involvierten Körperteile wird, ähnlich Oskar Schlemmers Kostümen, eine neuartige, „beinahe architektonische“ Beziehung zur Umgebung hergestellt. Die weiterführende körperlose Verwendung der Elemente als Objekt, könnte diesen Effekt zusätzlich verstärken. Die spielerischen, geometrischen Muster sollen den Spielenden die Scheu vor der „Künstlerischen Gestaltung“ ähnlich wie Yayoi Kusamas Publikum nehmen und laden dazu ein, in einfachen Schritten kleine Skulpturen zu generieren.

⁵⁶¹ Sawyer, Keith: „Explaining Creativity: The Science of Human Innovation“, a.a.O., s 58

⁵⁶² Corsaro, William A: Vorwort, In: Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation“, a.a.O., XXIV

Der körperliche Anteil des Textilmodul-Rollenspiels kann, wie bereits nach den Fallbeispielen (*Rückschlüsse* Seite 113) gefolgert, dazu führen, dass das Spiel für weite Strecken ohne deklarierende Dialoge auskommt und sich deswegen vorsprachliche Kinder und jene mit rudimentären Sprachkenntnissen verbessert in das Spielgeschehen miteinbeziehen können.

Dadurch, dass nicht nur dialogisches „*Spiel-als-ob*“ gewertet wurde, und versucht wurde, die beobachteten, vor- oder übersprachliche Szenen in den Spielformularen festzuhalten, könnte diese Art der Beobachtung zu neuen Methoden in der Untersuchung führen.

8.4. SPIELPOTENTIAL MODULE

Wie schon in den Rückschlüssen zu den Fallbeispielen (siehe Seite 113) deklariert, kann davon ausgegangen werden, dass die Textilmodule spiel-anleitendes und spiel-veränderndes Potential aufweisen und so erfolgreich zum Spielen generell und häufig zum „*Spiel-als-ob*“, motivieren.

Ob dieses Spiel „kreativer“ und „fantastischer“, also alltagsferner im Vergleich zu anderen funktioniert, ist eine komplexe Frage: Wie schon im Kreativitätskapitel 1.1. besprochen, stellt es sich von vornherein als kompliziert dar, Einfallsreichtum nachzuweisen: Besonders, wenn es sich um angewandte „*little c*“ Kreativität (siehe Seite 12) handelt, die jeder ungewöhnlichen Handlung innewohnt.

Deswegen gab es bisher zahlreiche Varianten, den Ideenreichtum zu testen: Eine Möglichkeit war der (heute kontroverse) Test des „Generierens der zahlreichsten Nutzungen von Gebrauchsgegenständen“⁵⁶³, der als Indikator von Einfallskraft herangezogen wurde. Würde im Projekt nach ähnlichen Kriterien vorgegangen, wäre ein Blick auf die Liste aller beobachteten Transformationen signifikant: Während der sechs Spieltermine in beiden Spielgruppen wurden insgesamt 199 verschiedene, teilweise erstaunliche Verwandlungen der Textilmodule verzeichnet: Es wurden 118 Objektverwandlungen (59%), 62 Personentransformationen (31%), 15 Ortstransformationen (8%) und 4 Ereignistransformationen (2%) (siehe Liste auf Seite 156) in beiden Gruppen vermerkt.

Würden die Transformationen in der MOKI Gruppe laut Notizen und Spielformularen achtsam den Kategorien *fantastisch* oder *alltäglich* zugeordnet, (was nie ganz zweifelsfrei durchgeführt werden kann), lägen von allen aufgezeichneten Umwandlungen der Objekte, Personen und Orte

⁵⁶³ Silverman, Irwin W.: „In Defense of the Play-Creativity Hypothesis“, In: „Creativity Research Journal“, Vol. 28 Iss. 2, Routledge, Abingdon-On-Thames, S 137

rundum einem Drittel (26%, 30% und 46%) im Bereich „*fantastisch*“ (siehe statistische Auswertung 12 im Anhang Seite 159).

Aufschluss verschaffen sollten vor allem die Aufzeichnungen und Tabellen zu den Themen Rollenbilder und Spielräume: Hierzu liegen, wie den statistischen Auswertungen (Seiten 119-122) zu entnehmen, in beiden Gruppen die berufsbezogenen Rollen und Spielräume weit voraus, während die häuslichen Themen nur in der jüngeren NIDO Gruppe einmal höher liegen. In der älteren MOKI wurden die häuslichen Motive auch im Rollen- und Spielraumregister zu einem ähnlich hohem, relativ stabilen Grad beobachtet. Auffällig ist in dieser Gruppe, die sich gemeinsam wöchentlich auf Ausflüge begibt, der starke Einfluss von Natur und Umwelt auf Rollenbilder und Spielraum besonders beim ersten Termin.

Das Diagramm der „*geschätzten Quellen*“ der Rollenbilder in der MOKI zeigt auch hier einen Überhang zu den soziodramatischen entweder „*selber erlebten*“ oder „*observierten*“ Anregungen.

Im Rahmen der Nachforschungen zu „*fantastischen*“ Themen finden vor allem die Balken zu vermuteten „*erfundenen*“ Quellen Interesse: Diese schnellen in der MOKI Gruppe zum zweiten und dritten Termin in die Höhe: gerade jene Spielsessions, die niedrige Werte im Bereich „*selber erlebt*“ aufweisen, allerdings ebenso beachtlich hohe für Motive, die das aus der Kinderliteratur oder geschichtlich inspiriertem Spiel beinhalten. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass die kindlichen, fantastischen Spielthemen besonders in Folge von zusätzlicher Einwirkung von (gewohntem und ungewohntem) Narrativ entstehen können.

Besonders beim zweiten Spieltermin (einer der beiden Sessions mit den höchsten „*erfundenen*“ Motiven im MOKI) ist im Diagramm der Verwendung zu bemerken, dass die höchste Rate der Verwendung „*als Kostüm*“ (siehe Seite 125) vorliegt, während gleichzeitig die niedrigste Verwendungsaufzeichnung zu „*als Objekt*“ zu verzeichnen ist. Bringt man die Daten dieses Termins, den 12.11., in Relation zu den anderen Diagrammen, fällt auf, dass zeitgleich ebenso der höchste Wert der „*Erwachseneninitiation*“ dieser Gruppe (siehe Seite 124) zu finden ist, und auch ein hoher Grad des „*direkten Spiels*“ ist zu verzeichnen (siehe Seite 117). All diese Zahlen legen nahe, dass hier ein Zusammenhang mit dem Aufkommen der fantastischen Themen nahelegt.

Interessant an dieser Stelle erneut der Vergleich mit der Stones Skala (siehe Seite 133) der *Transformationen*: Für diese ForscherInnen scheint, aufgrund der steigenden Aufwertung der Rollenbilder von funktional (\approx objektabhängig), nach zwischenmenschlich (\approx häuslich) und Charakter bezogen (\approx berufsbezogen), hin zu ideell (\approx objektunabhängig, erfunden), eine ähnliche Auffassung vom entwicklungspsychologischen Mehrwert der alltagsfernen, fantastischen Transformationen und Rollenbilder vor zu liegen.

8.2.5. VERBESSERUNG ZUKUNFTSPROJEKT

8.2.5.1. UNGLEICHGEWICHT IN DER RICHTIGEN DOSIS?

Da die textilen Module in beiden Spielgruppen gut angenommen und in das Spiel integriert wurden, kann davon ausgegangen werden, dass sie in ihrer Rolle als Spielansteller die adäquate Dosis an „*Disäquilibrium*“ (siehe Seite 21) erzeugt haben: Einerseits bieten sie ausreichend Offenheit und Möglichkeiten und andererseits knüpfen sie an das kindliche Wissen und die Erlebniswelt, selbst der jüngsten TeilnehmerInnen gut an.

Im Spielformular war auch die Rubrik „*Erfahrung durchgespielt*“ im Sinne von John Deweys durchlebter Erfahrung den „*Ablauf vervollständigt*“⁵⁶⁴ (bereits aus 1928) eingebracht und vor Ort beurteilt. Da es sich bei den Zahlen um rapide, relativ subjektive Betrachtungen handelte, wurde das resultierende Diagramm nicht eingebracht, es kann allerdings im Anhang (siehe statistische Auswertung 15 Seite 159) eingesehen werden. Die Aussage scheint dahingehend, dass in beiden Gruppen zu allen Terminen, wenigstens für all jene in die Spielformulare aufgenommenen Spielinstanzen (bis auf wenige Ausnahmen, in denen durch das Einwirken anderer Kinder oder PädagogInnen vorzeitig beendet werden musste) gilt, dass das Spiel von den Kindern zu einem befriedigenden Ende hin vervollständigt werden konnten.

Dadurch, dass im Sprechen außerhalb des Spielrahmens „*Out of Frame*“ die Metakommunikation, das Sprechen übers Sprechen und so gleichzeitig das Denken über das Sprechen und Spielen angestiftet wird, können in diesem Spiel frische Denkschemas entstehen.

Der Idee folgend, dass „andersartiges Denken unausweichlich zu anderem Handeln führt“ (siehe Seite 51), können neue Verhaltensmuster angelegt werden: dies schafft gute Voraussetzungen zur Bildung neuer Körperbilder und Geschlechtskonstruktionen.

Abgesehen von der freiwilligen enthusiastischen Involvierung aller Kinder in sämtlichen Altersgruppe des Projekts, sowie einigen ungewöhnlicheren Rollenbildern („Ritterin“, Gladiatorin“, Junge als „Rotling-Blume“) können an dieser Stelle leider kaum Aussagen über die Geschlechtskonstruktionsfähigkeit dieses spezifischen „*Spiel-als-obs*“ getroffen werden (siehe Verbesserungen in Zukunftskonzeption auf Seite 139). Es bedürfte hierzu an gezielten Abfragemöglichkeiten (eventuell in der Form von Gendernarrativen: Veränderungen von

⁵⁶⁴ Dewey, John: „My Pedagogic Creed“, Journal of the National Education Association, Vol. 18 No. 9, National Education Association, Washington, 1929, S 291

klassischen Geschichten, die Nacherzählung mit Puppen, Charakterdarstellung in Zeichnungen...?) im Anschluss an längere Phasen von „*Spiel-als-ob*“ Instanzen.

8.5.2 ZUKUNFTSKONZEPTION

Zahlreiche planungstechnische Faktoren in diesem Projekt sollten für potentielle zukünftige Vorhaben überdacht und verbessert werden.

Allen voran wäre es wünschenswert, die Untersuchungen und Spielinstanzen in größeren Gruppen mit ausgewogeneren Geschlechterzusammensetzungen durchzuführen. Im allergünstigsten Fall beträfe dies nicht nur die Kinder, sondern auch die mitarbeitenden PädagogInnen. Andernfalls können keine aussagekräftigen Vermutungen über mögliche Geschlechtskonstruktionen und die Wirkung des Modulsystems auf Jungen und Mädchen erfolgen.

Außerdem müsste zusätzliche Zeit für die Beobachtungen und generell längere Observier Phasen zur Verfügung stehen, damit mögliche Trends über andauernde Entwicklungsabschnitte betrachtet werden können.

Um in der Beobachtung derart vielschichtiger, unvorhersehbarer, freier Spielinstanzen absolute, wissenschaftliche Erkenntnisse erlangen zu können, müssten sämtliche Aspekte des Spiels unabhängig voneinander untersucht werden können und dies setzt ein Team von BeobachterInnen, womöglich in verschiedenen Disziplinen (wie z.B. PsychologInnen, TheaterpädagogInnen, SpieltherapeutInnen) voraus.

Denn es scheint wenig zielführend, wie in anderen Spieluntersuchungen (fremde) Spielorte und ausgewählte Spielpartner für die Spielinstanzen vorzuselektieren, um die Untersuchungen zu erleichtern. Auch in allzu kurzen Zeitabschnitten das Aufkommen verschiedener „*Spiel-als-ob*“ Sequenzen zeitlich zu stoppen oder anderwärtig das Spiel einzuschränken bringt wenig, um das Wissen über authentische Spielsituationen zu erweitern.

Außerdem wäre eine genormte und geregelte Aufzeichnung von Audio und Video, penibel beschriebene Notizen einer jeden Szene und sämtlicher Dialoge aus verschiedenen Blickwinkeln sowie gleichzeitige Vermerke über die begleitende Körpersprache, Mimik und Gestik essentiell. Die treffsichere, engere Eingrenzung der beobachteten Kategorien, gemeinsam mit einer Verbesserung der statistischen Methoden inklusive der Verwendung einschlägiger Software wäre ebenso willkommen.

Elementar wäre es, neue Möglichkeiten, die das vorsprachliche „*Spiel-als-ob*“ in die Auswertungen integrieren, auszuloten: Mit zusätzlichen zeitlichen Ressourcen sollte die „Rücksprache“ mit den Kindern vermehrt gesucht werden, eventuell in bildlichen (aber dennoch

nicht anleitenden) Übersetzungen der Spielformulare sowie einer Integration von Zeichnungen, Photos und Video.

Die Umstände des Projekts machten auf die Bedeutung eines sattelfesten, punktgenauen Auftakts zum Projekt aufmerksam: Alle Gruppen sollten mit ähnlichen Erwartungen und Vorstellungen, möglichst unvoreingenommen an das Projekt herangehen können: deswegen wäre ein eng-geschnürter einheitlicher Text oder demonstrative Videosequenz, die das Projekt unveränderlich und möglichst objektiv für alle teilnehmenden Parteien in der exakt selben Art beschreibt eventuell die beste Vorbereitungsmaßnahme.

8.5.3. IMMERSIVERES SETUP

Die Zahlen zu den im Spiel hervorgerufenen, „*fantastischen*“ und „*erfundenen*“ Motiven (siehe Diagramme auf den Seiten 119, 120 & 122) in Kombination mit den erwachsenen Initiatoren (Diagramm Seite 124) lassen darauf schließen, dass sich die Interaktion mit Narrativen für ein derartiges Projekt als positiv erweisen könnte. Deswegen wäre es im Sinne der „*durchlebten Erfahrung*“ und den skandinavischen „*Playworlds*“ (Siehe Seite 22) effektiv, vermehrt Verbindung zu Geschichten, Theaterstücken oder auch selbst imaginierten (Zufalls-)Texten, wie in der Theaterpädagogik, aufzubauen.

Um den Gedanken der Übersprachlichkeit und dem „Denken übers Spiel“ größere Wichtigkeit zuschreiben zu können, wäre es ebenso sinnvoll, die Kinder zu Situationsaufnahmen und eigenen Abbildungen während des Projekts anzuleiten: Sie könnten einander gegenseitig portraitieren, Szenen im Anschluss aufzeichnen, oder Bilderfolgen oder Cartoons entwerfen. Diese Vorgehensweise würde die Kinder zu zusätzlichem Dialog über das Spiel untereinander und für den Austausch mit den PädagogInnen, BeobachterInnen oder ForscherInnen rüsten. Zusätzlich könnten die Kinder dazu angeleitet werden, die Elemente (mit Pappe, Stoffen, Mustern etc.) selber zu gestalten und zu individualisieren oder gar raum-einnehmende Begleitmodule oder -sets zu entwerfen.

Zusätzlich war es in beiden Gruppen offensichtlich, dass sich die Kinder beim Inszenieren und „*Spiel-als-ob*“ gerne mit allen Sinnen auseinandersetzten: Besonders der Klang war immer wieder wichtig, wenn die TeilnehmerInnen sangen, summten, Begleitgeräusche mimten oder ihr Schaffen mit Xylophonen, Glocken oder anderen Instrumenten begleiteten. Es wäre wünschenswert, eventuell experimentelle, stimulierende Musikstücke oder Klangkulissen und bewegte oder getanzte Komponenten in dieses „synkretische“ Medium zu integrieren.

Die Wichtigkeit des indirekten Spiels sollte ebenso adressiert werden: Besonders offene Spielmaterialien, aber auch private Spielgegenstände würden die Kinder vermutlich zu zusätzlichem, alternativen Repertoire ermutigen. Im Falle dieses Projekts wäre es beispielsweise spannend gewesen, in der einen Spielgruppe mit den offenen Spielmaterialien (Schaumstoffmatten, Schaumstoffrollen, Lichttisch etc) der Anderen zu experimentieren und die Spielreaktionen zu vergleichen.

Im Bereich der Module wäre es mit Bedacht auf die hohe Rate an *Objekttransformationen* wünschenswert, für ein weiteres Projekt einerseits zahlreiche kleinformatische, fein gearbeitete Textilelemente in Serie und andererseits riesige, in ihren Proportionen fast architektonisch anmutende, raumgreifende Elemente (für mehrere gleichzeitige TrägerInnen?) in symmetrischer und asymmetrischer Anordnung anbieten zu können.

BIBLIOGRAPHIE

Altrichter, Herbert; Posch, Peter: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, 4. Aufl., Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2007

Antl-Weiser, Walpurga: „Die Frau von W. Die Venus von Willendorf, ihre Zeit und die Geschichte(n) um ihre Auffindung“, Wien 2008, <https://www.nhm-wien.ac.at/forschung/praehistorie/forschungen/venus-forschung>, aufgerufen am 30.1.2020

Arnold, Janet: „Patterns of Fashion: The cut and construction of clothes for men and women d 1560-1620“, Pan Macmillan, London, 1985

Applin, Jo: „Yayoi Kusama: Infinity Mirror Room – Phalli's Field“ Afterall Books, Centrals Saint Martins College of Art and Design, London, 2012

Bass, Shona; Walker, Kathy: „Early childhood play matters: International Teaching Trough Play, Birth to six Years“, Acer Press, Sydney, 2015

Baumer, Sonja et al.: „Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld“ In: „Cognitive Development“, Vol. 20 Iss. 4, Elsevier, Amsterdam, 2005

Bettelheim, Bruno: „Kinder brauchen Märchen“, 26. Auflage, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2004

Blaise, Mindy: „New maps for old terrain: Creating a postdevelopmental logic of gender and sexuality in the early years“, McGraw-Hill Education, New York, 2010

Blume, Torsten: „Das Bauhaus Tanzt“, E.A. Seemann Verlag, Stiftung Bauhaus Dessau, 2015

Breidenstein, Georg: „Ethnographisches Beobachten“ In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hsg) „Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2012

Britzman, Deborah P.: „The question of belief: Writing Poststructural Ethnography“ In: St. Pierre, Elizabeth; Pillow, Wanda S. (Hsg): „Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education“, Routledge, New York, London, 2000

Bruce, Tina: „Time to Play in Early Childhood Education“, Hodder & Stoughton, London, Sydney, Auckland, 1991

Corsaro, William A: Vorwort, In: Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom“ Erstausgabe Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 1997, Neuauflage der Psychology Press, 2009, diese Auflage Routledge, New York and London, 2016

Coople, Carol E., Cocking, Rodney R., Matthews, Wendy S.: „Chapter 7: Objects, Symbols and Substitutes: The Nature oft he cognitive Activity during Symbolic Play“, In: Yawkey, Thomas D., Pellegrini, Anthony D. (Hsg): „Child's Play: Developmental and Applied“, Psychology Library Editions: Child Development, Routledge, Abingdon-upon-Thames, New York, 2018

Cross, L. Eleonora, „Jann Haworth: Smashing the Patriarch One Soft Sculpture at a Time“, Metropolitan State University of Denver, Colorado, 2018

Criado Perez, Caroline: „Unsichtbare Frauen: Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert“, btb Verlag; Auflage: Deutsche Erstausgabe, Übersetzung: Sing, Stephanie; München, 2020

Curran, Joanne M: „Constraints of Pretend Play. Explicit and Implicit Rules“, In: „Journal of Research in Childhood education“, Vol.14 No.1, The Association for Childhood Education International, Washington, 1999

Csikszentmihalyi, Mihaly: „Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention.“, Harper Perennial, New York, London, 1996, Epub Edition 2007

Czikszentmihalyi, Mihaly: „flow: The Psychology of Optimal Experience“, Harper Collins, Chicago, 1990

Davies, Bronwyn: „Constructing and Deconstructing Masculinities through Critical Literacy“, in: „Gender and Education“, Vol. 9 No. 1, Routledge, London, 1997

Davies, Bronwyn: „Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender“, George Allen & Unwin Ltd, St. Leonards, Australien, 1989

Davies, Bronwyn; Gannon, Susanne: „Postmodern, Poststructural, and Critical Theories: What are the principles of Postmodern, Poststructural, and Critical Theories?“, In: Nagy Hesse-Biber, Sharlene (Hsg): „Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis“, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Dehli, 2007

Dewey, John: „Art as Experience“, Perigree, Penguin Putnam Inc., 1934, Neuauflage: Tarcher Perigree, New York, 2005

Dewey, John: „Experience and Education“, Kappa Delta Pi, 1938, Neuauflage: Simon & Schuster (Hsg): Touchstone, 1. Auflage, New York, 1997

Dewey, John: „My Pedagogic Creed“, Journal of the National Education Association, Vol. 18 No. 9, National Education Association, Washington, 1929

Ehrenzweig, Anton: „The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination“, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1967

English, Bonnie: „Japanese Fashion Designers: The Work and Influence of Issey Miyake, Yohji Yamamoto and Rei Kawakubo“, BERG, Bloomsbury Publishing Plc, Oxford & New York, 2011

Endbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Innovation und Technologie 2008 für den Verein Science Center Netzwerk: Otto Schütz et al: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2018/12/Forschend-Lernen_EB_4-Anhang.pdf aufgerufen am 30.1.2020

Epstein, Ruth: „Claes Oldenburg Artist Overview and Analysis“ [//www.theartstory.org/artist-oldenburg-claes.htm](http://www.theartstory.org/artist-oldenburg-claes.htm), The ArtStory.org, veröffentlicht 21. Jänner 2016, aufgerufen am 30.1.2020

Fischer, Mirjam: „Rebecca Horn: Prothetische Sinneserweiterungen, Tastinstrumente und Körperantennen“, In: „Body Extensions“, In: Pantellini, Claudia; Stohler, Peter (Hsg) „Body Extensions“, Arnoldsche Verlaganstalt, Stuttgart, 2004

Forman, George; Hall, Ellen: „Wondering with Children: The Importance of Observation in Early Education“, In: „Early Childhood Research & Practice“, Vol. 7 No. 2, ECAP Collaborative, Illinois, 2005

Focks, Petra: „Starke Mädchen, Starke Jungen: Genderbewusste Pädagogik in der Kita“ Herder, Freiburg, 2016

Förster, Sascha (Hsg): „Spielzeuge: Theater-Raum-Objekte von Schlemmer, Ahlfeld-Heymann & Schenck von Trapp“, Serie Theater Erkundungen, Wienand, 2017

Fraser, Antonia: „Spielzeug – Die Geschichte des Spielzeugs aus aller Welt“, Weidenfeld und Nicolson Ltd, London, 1966

Gasteiger, Philipp (Hsg): Boyd, Drew, Goldenberg, Jacob: „Inside the Box: Innovation mit Methode“, Symposium Publishing, Düsseldorf, 2015

Galyer, Karma T.; Evans, Ian M.: „Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children“, In: „Early Child Development and Care“, T and F online, Vol. 166 Iss. 1, Didcot, Abingdon, London, 2006

Gilmore, Karen J, Meersand, Pamela: „Normal Child and adolescent development: A psychodynamic Primer“, American Psychiatric Publishing, Washington, DC, London, England, 2014

Gilmore, Karen: „Pretend Play and development in Early Childhood (with implications for the Oedipal Phase)“, Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research, New York, 2010

Glăveanu, Vlad Petre: „Revisiting the “Art Bias” in Lay Conceptions of Creativity“, Creativity Research Journal, Vol. 26, Iss. 1, Routledge, Abingdon-On-Thames, 2014

Haberman, Friederike: „Nicht nur Identität, sondern auch materielle Verhältniss queeren? Oder: Warum Marx und Butler dasselbe wollen“, In: Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017

Hahn, Werner: „Symmetry As A Developmental Principle in Nature and Art“, World Scientific Publishing Co Inc, Singapur, 1998

Harnad, Stevan: „Creativity: Method or Magic“, In: Cohen Henri; Stemmer, Brigitte (Hsg): „Consciousness and Cognition: Fragments of Mind and Brain“, Elsevier, Amsterdam, 2007

Heikkilä, Mia; Ärlemalm-Hagsér, Eva: „Places and spaces in preschool – positions and representations of children, gender and age in the indoor environment“, Nova Science Publishers, 2015

Hochdörfer, Achim: „Von der Street zum Store: Claes Oldeburgs Pop Expressionismus“ In: Hochdörfer, A; Schröder, B. (Hsg): „Claes Oldenburg: The Sixties“, Mumok, Schirmer/Mosel Verlag Gmbh, München, 2012

Hochdörfer, A; Schröder, B. (Hsg): „Claes Oldenburg: The Sixties“, MUMOK, Schirmer/Mosel Verlag Gmbh, München, 2012

hooks, bell: „Feminism is For Eyerybody: Passionate Politics“, South End Press, Cambridge, MA, 2000

Hoy, Anita Woolfolk: „Pädagogische Psychologie“, Pearson Verlag, 12. Aktualis. Aufl., München, 2014

Hoppe, Katharina: „Eine neue Ontologie des Materiellen? Probleme und Perspektiven neomaterialistischer Feminismen“, In: Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017

Hüther, Gerald: „Frühe Bildung von Kindern aus Sicht der Hirnforschung“, In: Neumann, Karl; Sauerbrey, Ulf; Winkler Michael (Hsg): „Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne: Bildung, Erziehung und soziales Handeln“, Pädagogische Studien und Kritiken, Band XII, edition paideia, Jena, 2010

Kaufman, Amie: „Why everyone should read science fiction“, The Huffington Post Blog, 12.9.2013, https://www.huffingtonpost.com/amie-kaufman/why-everyone-should-read-_b_4414521.html aufgerufen am 5.8.2018

Koch, Sandra; Nebe, Gesine: „Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen“, In: Mayer, R; Thompson, C; Wimmer, M (Hsg): „Inszenierung und Optimierung des Selbst: Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien“, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2013

Köhler, Gerald: „Oskar Schlemmers Kunstkabinette: Die Grenzen der Autonomie des Kunstwerks auf der Bühne“ In: Förster, Sascha (Hsg): „Spielzeuge: Theater-Raum-Objekte von Schlemmer, Ahlfeld-Heymann & Schenck von Trapp“, Serie Theater Erkundungen, Wienand, 2017

Kunkel-Razum, Dr. Kathrin: Leiterin Dudenredaktion: „Kreativität, die“, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kreativitaet>, Duden Online, Bibliographisches Institut GmbH, Berlin, zuletzt abgerufen am 27.1.2020

Lakoff, George; Johnsson, Mark: „Metaphors we live by“, University of Chicago Press, Chicago und London, 1980

Lee, Min Jin: „The Enthusiast: In Praise of bell hooks“, The New York Times, The New York Times Company, New York, 28. Feb. 2019, <https://www.nytimes.com/2019/02/28/books/bell-hooks-min-jin-lee-aint-i-a-woman.html> aufgerufen am 14.2.2020

Leslie, Alan M.: „Pretense and Representation: The Origins of Theory of Mind“ In: „Psychological Review“, Vol. 94 No. 4, American Psychological Association Inc., Washington, 1987

Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017

Löw, Christine; Volk, Katharina: „Materialität – Materialismus – Feminismus: Konturen für eine gesellschaftskritische globale Perspektive“, In: Löw, Christine et al (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017

Lucasfilm Ltd: „Krieg der Sterne Datenbank: Lichtschwert, manchmal Laserschwert: die Waffe des Jedis, eine elegante Waffe eine zivilisierteren Zeit“ von Lucasfilm Ltd, The Walt Disney Studios, Burbank, California, <https://www.starwars.com/databank/lightsaber>, aufgerufen am 17.2.2020

MacNaughton, Glenda: „Chapter 1: Journeys to activism: becoming poststructurally reflective about truth“, In: „Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas“, Routledge, Abingdon, New York, 2005

MacNaughton, Glenda: „Chapter 3: Mapping classroom meanings: engaging the tactics of deconstruction locally“, In: „Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas“, Routledge, Abingdon, New York, 2005

MacNaughton, Glenda: „Chapter 4: Deliberately practicism for freedom: tactics of rhizoanalysis“, In: „Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas“, Routledge, Abingdon, New York, 2005

Martin, Adrian D; Kamberelis, George: „Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth“, In „International Journal of Qualitative Studies in Education“, Vol. 26 No. 6, Taylor & Francis, Didcot, Abingdon, Londo, 2013

Martin, Carol Lynn et all: „Gender Peer Relationships in Educational Contexts“, In: „Chapter Five: The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes“, In: Liben, L.S.; Bigler, R.S. (Hsg): „Advances in Child development und Behavior“, Vol. 47, Arizona, USA, Elsevier, 2014

Martinez, Sylvia Libow; Stager, Gary: „Invent to learn: Making, Tinkering and Engineering in the Classroom“, Constructing Modern Knowledge Press, Torrance, 2013

Moser, Hans: „Instrumentenkoffer für die Praxisforschung – Eine Einführung“, Lambertus Verlag, Freiburg in Breisgau, 2008

McLoyd, Vonnie; Warren, Diann; Thomas, Ewart A. C.: „Anticipatory and fantastic role enactment in preschool triads“, In: „Developmental Psychology“, Vol. 20, No 5, American Psychology Association Inc., Washington, 1984

Mcloyd, Vonnie: „Scaffolds or Shackles? The Role of Toys in Preschool Children’s Pretend Play“ In: Fein, Greta et all (Hsg): „The young Child at Play“, Reviews of Research, Vol. 4, National Association for the Education of young children, Washington DC, 1985

Mcloyd, Vonnie: „The Effects of the Structure of Play Objects on the Pretend Play of Low-Income Preschool Children“, In: „Child Development“, Vol. 54 No. 3., Society for the Research in Child Development Inc, Michigan, 1983

McLoyd, Vonnie C.: „Verbally Expressed Modes of Transformation in the Fantasy Play of Black Preschool Children“, In: „Child Development“, Vol. 51 No. 4, Society for the Research in Child Development Inc, Michigan, Wiley Publishing, 1980

Mumford, Michael: „Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research“, In: „Creativity Research Journal“, Vol 15 No 2-3, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2003

Nicholls, Henry: <https://www.theguardian.com/science/animal-magic/2015/feb/06/lego-gadget-insect-manipulator>, The Guardian, Guardian Media Group, 2. Februar 2015, aufgerufen am 30.1.2020

Nielsen, Mark: „Pretend Play and Cognitive Development“, In Wright, James D. (Hsg): „International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences“, 2nd ed., Elsevier, Amsterdam, 2015

Oldenburg, Maarthje: „Chronologie“, In: Hochdörfer, A; Schröder, B. (Hsg): „Claes Oldenburg: The Sixties“, Mumok, Schirmer/Mosel Verlag GmbH, München, 2012

Olsson, Liselott Mariett: „Part 1: Contextualizing the Problem: Theoretical resources: a Deleuzian/Guattarian philosophy of relations, creations and experimental empiricism“ In: „Movement and Experimentation in Young Children’s Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education“, Routledge, Abingdon, New York, 2009

Olsson, Liselott Mariett: „Part 2: Methodological Approach: Pedagogical Work and Transcendental Empiricism“ In: „Movement and Experimentation in Young Children’s Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education“, Routledge, Abingdon, New York, 2009

Olsson, Liselott Mariett: „Part 2: Methodological Approach: Pedagogical documentation treated as events, a culture, a use, a style“ In: „Movement and Experimentation in Young Children’s Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education“, Routledge, Abingdon, New York, 2009

Olsson, Liselott Mariett: „Part 3: Analysis and conclusions: Assemblages of desire in early childhood education“ In: „Movement and Experimentation in Young Children’s Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education“, Routledge, Abingdon, New York, 2009

Pauli, Christine: „Kodierende Beobachtung“, In: In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hsg) „Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2012

Pramling, Samuelsson, Ingrid; Carlsson, Maj Asplund: „The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early Childhood“ In: „Scandinavian Journal of Educational Research“, Vol. 52 No. 6, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2008

Pramling Samuelsson, Ingrid; Pramling, Niklas: „Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomenography“ In: „Scandinavian Journal of Educational Research“, vol. 60 no. 3, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2015

Reh, Sabine: „Beobachtungen aufschreiben: Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“, In: de Boer, Heike; Reh, Sabine (Hsg) „Beobachtung in der Schule – Beobachten Lernen“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2012

Renold, Emma; Ringrose, Jessica: „Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls’ resistance to the heterosexual matrix“, Sage Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC, 2008

Rinaldi, Carla: „The teacher as researcher“ In: „The quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance“, Vol. 10, No. 2, Atlanta, Georgia, 2003

Ritter, Caroline: „Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung: Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule“ – Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hsg) „Reihe Studium und Forschung“, No 23, University Kassel Press, Kassel, 2013

Rodari, Gianni: „Grammatik der Phantasie: Die Kunst Geschichten zu erfinden“, Philipp Reclam Jun., Ditzingen, Juni 2008

Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 2: Doing Feminist poststructural theory with Early Childhood Educators“ In: Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead und New York, 2006

Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 3: Implications for Early Childhood Education“ In: Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead und New York, 2006

Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 5: Families as performative social spaces: Reconceptualizing the family for social justice“ In: Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead und New York, 2006

Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 7: Gender performativity and in early childhood education“ In: Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead und New York, 2006

Robinson, Kerry; Diaz, Criss Jones: „Chapter 8: The Lion the Witch and the Closet: Dealing with sexual Identity issues in early childhood education“ In: Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice“, Open University Press, Maidenhead und New York, 2006

Ortega, Rosario: „Play Activity, and thought: Reflexions on Piaget's and Vygotskys theories“; In: D.E. Lytle (Hsg): „Play and educational theory and practice“, Praeger Publishers, Westport, CT, 2003; In: Singer, Dorothy (Hsg) et al: „Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth“, Oxford University Press, New York, 2007

Russ, Sandra W.; Dillon, Jessica A.: „Changes in Children's Pretend Play Over Two Decades“, In: „Creativity Research Journal“, Vol. 23 Iss. 4, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2011

Saltz, Eli; Dixon, David; Johnson, James: „Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities: Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control“, In „Child Development“ Vol. 48 No. 2, Society for Research in Child Development Inc, Michigan, Juni 1977

Sawyer, Keith: „Explaining Creativity: The Science of Human Innovation“, Oxford University Press, Oxford, New York, 2006

Sawyer, R. Keith: „Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom“ Erstausgabe Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 1997, Neuauflage der Psychology Press, 2009, diese Auflage Routledge, New York and London, 2016

Saxton, Matthew: „Child Language Acquisition and Development“, Sage Publications, London, California, New Dehli, 2nd edition, 2017

Schade, Sigrid: „Hybride Ausdehnung des Medialen und des Körpers. Eine kleine Geschichte des Körperbildes in Medien/Kunst“, In: Pantellini, Claudia; Stohler, Peter (Hsg) „Body Extensions“, Arnoldsche Verlagsanstalt, Stuttgart, 2004

Seyrl, Monika: „Gianni Rodari und die Grammatik der Fantasie“; Portrait, In: „Unsere Kinder“, Vol 2 2010, Österreichs Fachverlag für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit, Linz, 2010

Shlomo, Ariel: „Children's Imaginative Play – A Visit to Wonderland“, Praeger Publishers, Westport, CT, 2002

Singer, Dorothy; Singer, Jerome: „Partners in Play: A Step-by-Step Guide to Imaginative Play in Children“, Harper & Row Publishers, New York, Hagerstown, San Francisco, London, 1977

Singer, Dorothy (Hsg) et al: „Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth“, Oxford University Press, New York, 2007

Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L.: „The House of Make-believe – Children's Play and the Developing Imagination“, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts; London, England, 1990

Silverman, Irwin W.: „In Defense of the Play-Creativity Hypothesis“, In: „Creativity Research Journal“, Vol. 28
Iss. 2, Routledge, Abingdon-On-Thames, 2016

Sutton-Smith, Brian: „The Ambiguity of Play“, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts; London, England, 1997

Steiff Retail: Startseite: Faszination Steiff: Firmenhistorie: Faszination: „Wer an sich selbst glaubt, ist frei“
<https://www.steiff.com/de-de/faszination-steiff/history/> aufgerufen am 30.1.2020

Stone, Sandra J; Stone Brian A.: „Play and Early Literacy: An Analysis Of Kindergarten Children's Scaffolding During Symbolic Play Transformations“, In: „The International Journal of Holistic Early Learning and Development“, Lakehead University, Vol 2, Orillia, Ontario, Canada, 2015

Thornton, Linda; Brunton, Pat: „Understanding the Reggio Approach: Early Years Education in Practice“, Routledge, Abingdon-on-Thames, 2. Auflage, 2009

Tierney, Tom: „Medieval Fashions“, Dover Publications, Inc., Toronto, Ontario; Canada, 1998

Tomasello, Michael: „Constructing a Language a Usage-Based Theory of Language Acquisition“ Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts und London, England, 2003

Townsend, Allie:
http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,2049243_2048649_2048996,00.html, Time (Magazine), Time USA LLC, 16. Februar 2011, aufgerufen am 30.1.2020

Trawick-Smith, Jeffrey et al: „Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence on Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status“, In: „Early Childhood Education Journal“, Springer, New York, 2014

Trawick-Smith, Jeffrey: „The Effects of Realistic versus Non-realistic Play Materials on Young Children's Symbolic Transformation of Objects“ In: „Journal of Research in Childhood Education“, Vol. 5 No. 1, 1990

Trawick-Smith, Jeffrey: „Why Play Training Works: An Integrated Model for Play Intervention“, In: „Journal of Research in Childhood Education“, Vol.12 No.2, 1998

Umek, Ljubica M.: „Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in preschool institutions“, In „European Early Childhood Education Research Journal“, Vol.7 No.1, Routledge, Abingdon-on-Thames, 1999

Vygotsky, Lev: „Imagination and Creativity in Childhood“ In: „Journal of Russian and Eastern European Psychology“, Vol. 42. No 1, Taylor & Francis/Routledge, 2004

Wendtlandt, Marie Y.: „Entwicklung des Spiels: Die Wichtigkeit des Spiels für die kindliche Entwicklung: Das Regelspiel“ http://logopaediewiki.de/wiki/Entwicklung_des_Spiels, logopädisches Weblexikon, 18. August 2011, aufgerufen am 20.3.2019

Whipple, Tom: <https://www.thetimes.co.uk/article/scientists-use-lego-to-come-up-with-simple-answer-to-an-expensive-problem-nhm2qc7pt>, The Times, Times Newspapers, Samstag, 30. Juni 2018, aufgerufen am 30.1.2020

Wininger, Michael, Mag. Dr.: „Exkurs: Zur Bedeutung von Vätern/Männern für die Entwicklung und Erziehung – ausgewählte Schlaglichter“, Präsentationsfolien der Vorlesungsreihe „Individuum und Entwicklung: (Subjekt-)Entwicklung in Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter: Psychoanalytische und pädagogische Perspektiven“, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Hörsaal D, (Pathologie-Hörsaal) 6. Vorlesung, am 26.04.2018

Winnicott, Donald: „Playing and Reality“, Routledge, London und New York, 1971

Winterfeld, Uta von: „Nachdenken über Materie. Drei herrschaftskritische Annäherungen“, In: Löw, Christine; Volk, Katharina; Leicht, Imke; Meisterhans (Hsg): „Material Turn: Feministische Perspektiven auf Materialität und Materialismus“, Barbara Budrich Verlag, Berlin & Toronto, 2017

ÜBER DIE AUTORIN

Sandra Bamminge studierte am renommierten Central Saint Martins College Modedesign und führte ihr Label „House of Boing“ als Textil-, Kostüm-, Mode-, und Installationsdesignerin viele Jahre sowohl in London als auch in Wien. Sie widmete sich zusätzlich der Modisterei, dem Videoediting und dem Siebdruck für Kollektionen in Kleinserien. Weiters arbeitete Bamminge in der Kinder- und Jugendbetreuung sowohl in England als auch in Österreich. Einigen Semestern am Zentrum für Translationswissenschaften folgend studiert Sandra Bamminge an der Universität für Angewandte Kunst in Wien seit 2011.

Heute lebt und arbeitet Sandra mit ihren beiden Töchtern in Wien und Niederösterreich.

Anonymisierte Versionen der Beobachtungsnotizen sowie der Transkriptionen können über die Webseite der Autorin

<https://www.thereluctantperformer.com> angefordert werden.

Dort können auch zusätzliche und künftige Fotografien der Textilmodule, sowie eine Selektion vergangener Arbeiten und Presseberichte eingesehen werden.

ABBILDUNGEN:

Alle inkludierten, beschreibenden Abbildungen (Seite 96-100) wurden von der Autorin aufgenommen.

ANHANG

HUNDERT SPRACHEN HAT DAS KIND

Und es gibt Hundert doch

*Ein Kind ist aus hundert gemacht,
Ein Kind hat hundert Sprachen, hundert Hände,
hundert Gedanken,
hundert Weisen zu denken,
zu spielen, zu sprechen.
Hundert, immer hundert Weisen
Zu hören, zu staunen, zu lieben. Hundert Freuden
zum Singen,
zum Verstehen.
Hundert Welten zu entdecken, hundert Welten zu erfinden, hundert Welten zu
träumen.
Ein Kind hat hundert Sprachen,
(und noch hundert und hundert,...) aber neunundneunzig werden ihm geraubt. Die
Schule und die Kultur
trennen ihm den Geist vom Leib.*

*Man sagt ihm, es soll
ohne Hände denken,
ohne Kopf handeln,
nur hören und nicht sprechen, ohne Freuden verstehen,
nur Ostern und Weihnachten staunen und lieben.
Man sagt ihm, es soll
die schon bestehende Welt entdecken. Und von hundert Welten werden ihm
neunundneunzig geraubt. Man sagt ihm, dass
Spiel und Arbeit, Wirklichkeit und Fantasie, Wissenschaft und Vorstellungskraft,
Himmel und Erde,
Vernunft und Träume Dinge sind, die nicht zusammenpassen.
Ihm wird also gesagt,
dass es Hundert nicht gibt.
Ein Kind aber sagt:*

„Und es gibt Hundert doch.“ Loris Malaguzzi

Loris Malaguzzi zitiert im Forum Reggio Austria
<https://www.kreart.at/fileadmin/pdfs/netzwerk-loris-malaguzzi.pdf>

Spielformular für die Auswertungen der Spielinszenzierungen für NIDO und MOKI

Im Rahmen des Modulare Textilprojekts „Stop Uniform, Snap, Tackle and Pop“
(später im Rahmen der Auswertung oder den Beobachtungen folgend als vernachlässigbar deklariert, nicht beobachtet oder weggelassen markiert in ~~braun~~)

Play frame/Spielrahmen

Objekte

Textile Objekte motivieren zum Spielen?

ja: nein:

Welche Spielinteraktionen? Gemeinsame Spiel motive?

Verbindung mit bekannten Spielzeugen?

ja: nein: ~~Wenn ja welche? Offene: Geschlossene:~~

Verschiedene Involvierung eigener Körper?

ja: nein: ~~Wie? Welche Objekte~~

~~Unterschied flache Textilien/voluminöse Textilien?~~

~~— ja: — nein:~~

Kleidung: 1/11 Kostüme: 3/ 11 Objekte 7/11

~~Besonderes Spiel/ Unterschiede Reggio/Montessori~~

~~— (Verbindung Kostüme/Spielküche/Tücher...)~~

Orte (Differenz Mädchen/Jungen: privat/öffentlich?)

Häuslich: berufsbezogen: fantastisch: aus der Umgebung/Natur:
Welche?

Erfunden: selber erlebt: anderen observiert: Geschichten/geschichtlich:

~~Werden Objekte zu anderen Orten transportiert?~~

~~— ja: — nein: Wohin?~~

Spieler: welche Kinder/Alter?

einzel: Gruppe:

Erwachsene ältere Spielkameraden?

ja: nein: wer?

~~Dyaden? 2 oder mehr Kinder?~~

~~— ja: — nein:~~

~~geschätzte Spieldauer: Durchschnitt: Min~~

Rollen:

Häuslich: berufsbezogen: fantastisch: Umgebung:

Erfunden selber erlebt: bei anderen observiert: aus Geschichten/geschichtlich

Mächtige Frau im Narrativ = Mutter?

Sprache:

~~—Nur Geräusche/—non verbal/—Selbstgespräche~~

~~beschreibe: wann/wo/variabel? Verbindung Objekt/Spielzeug?~~

~~{—Ritualizationen (Körpergesten)—deiktisch (Fingerzeigen)—metonymisch/ikonisch/Imitation (Schnüffeln für hund etc.)~~

~~—Holophrasen (Telefon für sprechen, Einwortsatz, steht für vieles)—deklarativ/imperativ/innterogative)~~

~~—Körpersprache~~

~~beschreibe:~~

Dialog:

In frame/out of frame; Anweisungen (ältere Spielkameraden/Erwachsene etc.)

Out of frame/Metakommunikation: aufrechterhalten, aushandeln, leiten Spielrahmen

~~—Verben:~~

~~—verschiedene Zeitlichkeiten?—Veränderungen hörbar?—Performative Verben? Welche?~~

~~—Verschiedene Stimmlagen Alter: ==~~

Direkt (Körperlich) Indirekt (durch Spielzeug od ähnliches) Kollektive (in der Gruppe, parallel oder miteinander)
beschreibe:

Rituale observiert:

Transformationen: Objekte, Personen, Orte, Ereignisse
welche? 13/13

~~—Bewegungen/Flows/Tendenzen notieren (nicht Ergebnisse)~~

Erfahrungen “zu Ende geführt”?

~~—Beziehung zwischen Spielart/Spielort/Spielobjekt?~~
~~Inwiefern?~~

Jazz-like Elemente:

Wiederholung: Variation: Verzierung (als Improvisation)
Beschreibung:

Prinzip des Improv observiert: zeige es vor, sage nicht

ja: nein: Beispiel:

Generelle wiederkehrende Elemente?

ja: nein :
welche?

Imitierendes Verhalten? ja: nein: Wer imitiert wen?

Spielregeln observiert?

ja: nein: (Spielgruppenregeln/Territorialregeln/Eigentumsregeln etc.)

Spiel zum Auflösen von Konflikten/ für diplomatische Arbeit?

ja: nein:

TRANSFORMATIONENLISTE NACH ART

Beide Gruppen

OBJEKTTRANSFORMATIONEN

Auto	Kind	Schutz
Babyhemd	Kleiderständer	Schwimmflügel
Bäckerhut	Knieschützer	Schwimmweste
Badanzug	Kopfschutz	schwingendes Tanzkostüm
Bademode	Krallen	Sesselrock
Ballettrock	Krankentrage	Sesslfutz
Bauklotz	Krone	Sicherheitsgurt
Baustein	Krone	Spielzeuge/Spielklötze
Behausung	Kuglglatze	Spinnebett
Bett	Kuh	Tanzkostüm
Bikini	Lampenschirm	Tasche
Blätter	Laub/Blätter	Taschentuch
Brille	Laubhaufn	Taube
Bügeleisen	Leine	Taucherflosse
Bühne	Martinsdecke	Teil von Pferd
Dach	mickrige Gitarre	Telefon
Einbeinrock	mikroskopartiges Objekt	Teppichkleid
Einhorn	Muff	Theater
Entenfüsse	Müllhaufen	Thron
Fächer	Mundschutz	Transportmittel
Fangnetz	Nockerl	TrocknFleischi
Fessel T-shirt	Oktupusteil zu Kleidung	Umbang
Fische	Paddel	Unterhose
Fischernetz	Palatschinke	Unterhosenhut
Fliegärmel	Perrücke	Verwirrtes T-Shirt
Flosse	Pferd	Vorhang
Flügel	Pferdedecke	Waschlappen
Gehstock	Pferdekörperteil	Wasserschöpfer
Gips	Puppe = Baby	Windel
Händetrockner	Puppentrage	Zelt
Händewärmer	Reiterrock	Zelt/Dach
Händfessler	Ritterrüstung	Zeltpfosten
Himmel	Rücken	Zerstückelungsmaterial
Huhn mit Federn	Samuraishirt	Zieharmonika
Hundebett	Sattel	
Hundedecke	Schatz/Gold	PERSONENTRANSFORMA
Jause	Schaukel	TIONEN
Kapperl	Schlafhaube	ALF - Ausserirdische Lebensform
Karotte	Schlafsack mit Loch	Arzt
Kasperlhut	Schleiher	Balletttänzer
Katzenbett	Schlläger	Bauchtönzer
Kettenhemd	Schürze	Bettler

Braut
 Bräutigam
 Burgfräulein
 Chihuahua
 Einhorn/Vielhorn
 Eltern
 Emaritierter (Emmaritter)
 Emmamamma
 Eule
 europäische Dogge
 Fischer
 Gladiator
 Herr König
 Herrscherin/Performerin
 Huhn
 Hundeallergiker
 Hundetrainerin
 Icehockey Spieler
 Kämpfer
 Kasperl
 Katzen
 Katzen
 Kind
 Kindermodenberaterin
 Kindermodenkundin
 Kleopatra
 Königin
 Krankenschwester
 Mama
 Mietz
 Mumie
 Pädagogin
 Paddler
 Palme
 Performerin
 Pferd
 Polizist
 Putzfrau
 Reiterinnen
 Riesenprinzessin
 Ritter im Kettenhemd
 Ritter Kunibert
 Ritter mit Umhang
 Römer
 Rotling mit da rotn...
 Samurai
 Schiedsrichter/Sicherheitsbeamte

Schläfer
 Schläferin
 Schwimmer/Rettungsschwimmer
 Tänzerin/Sängerin
 Tanzlehrerin
 Tanzpaar
 Tierärztin
 Tierbeistzerin /Mutter
 Wasserträger
 Zuschauerin

ORTSTRANSFORMATIONEN

Ballettschule
 Bauernhof
 Brautmodengeschäft
 Hundehöhle
 Käfig
 Kindermodengeschäft
 Krankenhaus
 Krankenstation
 Laufsteg & Geschäft
 Park
 Reiterhof
 Schloß
 Theater/Bühne
 Turnierplatz
 Waldboden

EREIGNISTRANSFORMATIONEN

Fasching
 Halloween
 Ringelreihe
 Tanzstunde



Sehr geehrte Eltern der Kindergruppe Nido Bambini Creativité!

Hiermit würde ich Sie sehr gerne in aller Kürze über mein elementarpädagogisches Projekt im Rahmen meines Lehramtsstudiums an der Universität für Angewandte Kunst Wien informieren.

Im Kontext meiner didaktischen Abschluss-Diplomarbeit, sollen der Nido Bambini Creativité Kindergruppe, Lessingstrasse 10, 4020 Linz, zwei Tage lang für eine Beobachtungsstudie, in einer „Pop up Workshop“ ähnlichen Konstellation, interpretationsoffene, textile Module für das offene Spiel der Kinder überlassen werden.

Während der beiden Tage werden Dokumentationen zum Umgang mit diesen abstrakten Objekten und den diversen Verhaltensmustern in verschiedenen Altersgruppen in der Form von handschriftlicher Notizen und durch digitale Audioaufzeichnungen (zu Transkriptionszwecken) erstellt. Die dadurch gesammelten Daten werden ausschließlich in anonymisierter Fassung in die wissenschaftliche Abhandlung integriert und nicht an Dritte weiter gegeben.

Ich bitte Sie hiermit herzlich um Ihre Unterschrift, als Beweis dessen, dass Sie sich mit der Durchführung dieses Projekt und der Teilnahme ihres Kindes einverstanden erklären.

Name des Kindes

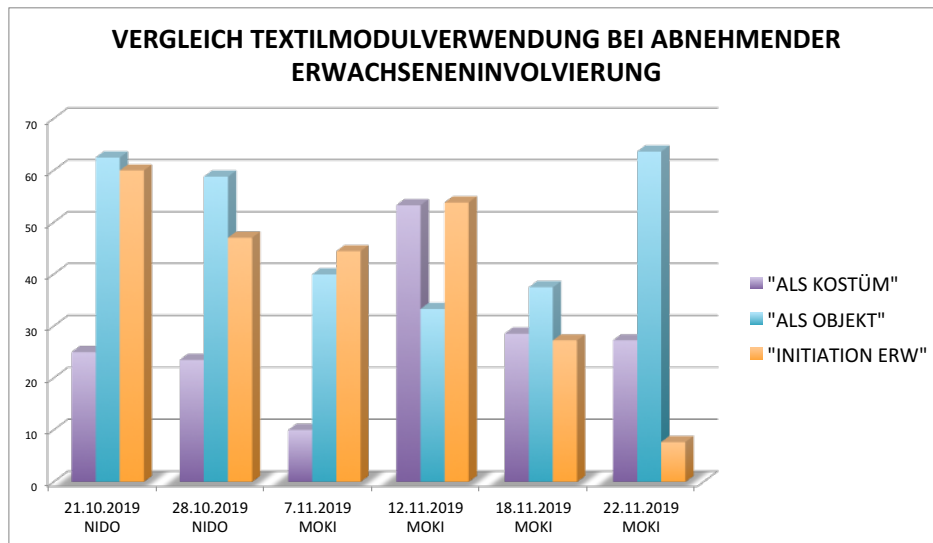
Unterschrift des Erziehungsberechtigten

Ort, Datum

Vielen herzlichen Dank! Sandra Bamminger

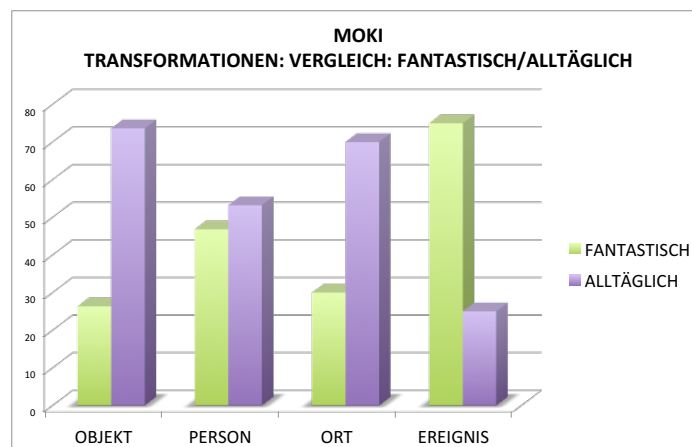
ZUSÄTZLICHE DIAGRAMME

VERGLEICH VERWENDUNG ALS KOSTÜM (ZUSÄTZLICH ZU DEREN ALS OBJEKT) MIT ABNEHMENDER INITIATION DER ERWACHSENEN



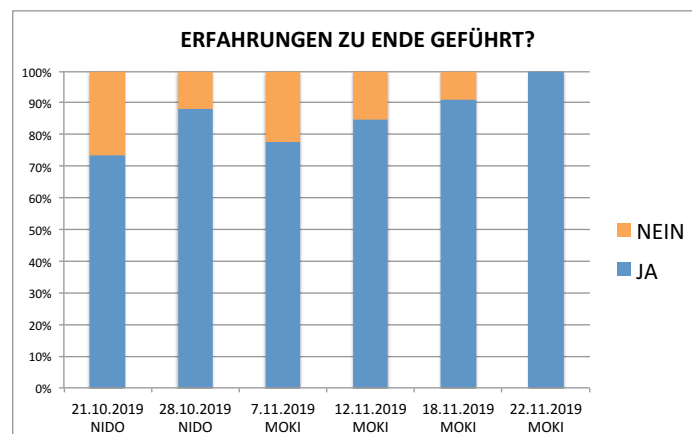
Statistische Auswertung 13: Kostüm- und Objektverwendung bei abnehmender Erwachseneninitiation (Verwendung als Kleidung vernachlässigbar)

VERGLEICH DER TRANSFORMATIONEN FANTASTISCH UND ALLTÄGLICH



Statistische Auswertung 14: Auswertungen der beobachteten Transformationen in der MOKI Gruppe

SPIELINSTANZEN ZU ENDE GEFÜHRT IN PROZENT



Statistische Auswertung 15: Erfahrungen laut Dewey „durchgespielt“ oder „zu Ende geführt“