

Wegener-Spöhring, Gisela

Die Bedeutung von "Kriegsspielzeug" in der Lebenswelt von Grundschulkindern. Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 797-810



Quellenangabe/ Reference:

Wegener-Spöhring, Gisela: Die Bedeutung von "Kriegsspielzeug" in der Lebenswelt von Grundschulkindern. Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 797-810 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144165 - DOI: 10.25656/01:14416

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144165>

<https://doi.org/10.25656/01:14416>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 6 – Dezember 1986

I. Thema: Friedenspädagogik

- ANDREAS FLITNER Friedenserziehung im Streit der Meinungen 763
- HILDEGARD CANCIK-
LINDEMAIER „Feindbilder abbauen“. Kulturwissenschaftliche Bemerkungen anlässlich zweier Kongresse zur Friedenskultur 779
- GISELA MILLER-KIPP Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopferbrechen 787
- GISELA WEGENER-
SPÖHRING Die Bedeutung von „Kriegsspielzeug“ in der Lebenswelt von Grundschulkindern. Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen 797

II. Weitere Beiträge

- WERNER ESSER Vom besseren Staat im schlechteren. Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei Kurt Hahn 811
- HEINER HIRBLINGER „... dann wäret ihr selbst Gleichnisse geworden...“. Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und die Rolle des sprachlichen Handelns 829
- HERMANN RÖHRS Der Einfluß der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA 849
- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft 865

III. Rezensionen

- MARGARETE KONZETT DIETER S. LUTZ (Hrsg.): Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980/83 879

ANDREAS FLITNER	JOHN WHITE (Ed.): Lessons Before Midnight. Education for Reason in Nuclear Matters 881
MARGARETE KONZETT	HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: Education and the Threat of Nuclear War 884
DORIS KNAB	HERWIG BLANKERTZ et al. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1 und 9.2) 888
KARLHEINZ FINGERLE	WERNER ZIMMERMANN: Die gymnasiale Oberstufe: Grundzüge – Reformkonzepte – Problemfelder 893
PETER FAUSER	GERO LENHARDT: Schule und bürokratische Rationalität 896
MARTIN SCHWONKE	PETER BÜCHNER: Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens 900

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	905
-------------------------------	-----

Contents

I. Topic: Peace Education

- ANDREAS FLITNER The controversial debate on peace education in schools 763
- HILDEGARD CANCIK-
LINDEMAIER On sacrifice and stereotypes of the enemy 779
- GISELA MILLER-KIPP Peace education in theory and practice – a review
1980–1986 787
- GISELA WEGENER-
SPÖHRING The significance of war toys in the world of elementary
school children. Class discussions with forth grad-
ers 797

II. Other Contributions

- WERNER ESSER The better state within the worse – An essay on
cultural pessimism and cultural optimism in the works
of Kurt Hahn 811
- HEINER HIRBLINGER The theory-practice problem in pedagogics of verbal
interaction 829
- HERMANN RÖHRS The impact of Humboldt's concept of the university
on the development of American universities 849
- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN The situation of junior staff in the field of educational
science 865

III. Book Reviews 879

IV. Documentation

New Books 905

Die Bedeutung von „Kriegsspielzeug“ in der Lebenswelt von Grundschulkindern

Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen

Zusammenfassung

Kriegsspielzeug ist ein stark emotional besetztes Thema bei Kindern und Erwachsenen, über das es nur wenig gesicherte Erkenntnisse gibt. Die Verfasserin geht davon aus, daß Kriegsspielzeug nicht Gegenstand eines traditionellen Unterrichts mit weitgehend kognitiver Belehrung sein kann und soll; es bedarf der Zulassung des Emotionalen und des Subjektiven. Sie hat deshalb mit zwanzig 4. Klassen (429 Kindern) Gespräche darüber geführt und diese im nachhinein interpretierend ausgewertet. Damit versteht sich die Untersuchung als ein Beitrag zur Forschung unter dem „interpretativen Paradigma“. Neben einigen Fakten (Häufigkeit und Beliebtheit von Kriegsspielzeug) werden vor allem die Kinderäußerungen zu den Punkten „Was macht Spaß?“ und „Gründe gegen Kriegsspielzeug“ vorgestellt. Im Anschluß daran wird untersucht, inwieweit das Kriegsspiel der Zehn-/Elfjährigen die Merkmale eines wirklichen Spiels erfüllt; dabei wird insbesondere auf die Merkmale ‚Ambivalenz‘ und ‚Distanz zur Realität‘ eingegangen. Am Schluß werden einige pädagogische Konsequenzen gezogen.

1. Zum Untersuchungsansatz

In jedem pädagogischen Alltag stellt sich die Frage: Wie soll man mit dem Kriegsspielzeug der Kinder umgehen? Die gängigen Handlungsvarianten – Verbieten, Wegnehmen, Ignorieren, Mißbilligen – zeigen die allgemeine Unsicherheit. Was wissen wir überhaupt von der Bedeutung dieser Spiele im Leben der Kinder? RUMPF (1979, S. 216f.) berichtet von einer Unterrichtseinheit über das Dritte Reich, in der sich die Faszination der Schüler an den militärischen Vorgängen des Zweiten Weltkrieges völlig von jedem offiziellen Bildungsziel entfernt und der Fachlehrer mit Ratlosigkeit und Entsetzen das „Abdriften wilder privater Wünsche“ (S. 217) bemerkt, denen er nicht mehr Herr wird. Ähnliches könne, wenn auch nicht so virulent, in jedem alltäglichen Unterricht auftreten; deshalb sei „die Fahndung nach solchen privaten Sinnlegungen . . . eine vernachlässigte Aufgabe didaktischer Forschung“ (S. 227). Mit Sicherheit bedarf ein so emotional besetztes Thema wie Kriegsspielzeug dieser Vergegenwärtigung des Subjektiven und damit auch des Distanzlosen, Emotionalen und Unsachlichen, des Sinnlichen und Körperlichen.

Um diese Fahndung nach dem Subjektiven ging es mir, um die Bedeutung, die Kinder dem Kriegsspielzeug in ihrer Lebenswelt einräumen. Damit verbot sich eine Standardisierung des zu Erforschenden im vorhinein: Mit dem Lebensweltkonzept verbunden ist die Vorstellung des aktiv sinnkonstituierenden und -verstehenden Forschungsobjekts (KADE 1983, S. 60); der Forscher hat die Aufgabe, Objekte so zu sehen wie die zu untersuchenden Menschen (BLUMER 1973, S. 133). Er sollte sich deshalb bemühen, „als Person in die Welt der Leute, die ihn interessieren, einzutauchen“, um diese miterleben und – wenn auch zumeist nur marginal – daran mitwirken und um Erzählungen „hervorlocken“ zu können (KÖCKEIS-STANGL 1980, S. 355f.). Ich wollte deshalb an die Kinder echte Fragen richten und einen Dialog mit ihnen führen, um die Ergebnisse im nachhinein verstehend zu interpre-

tieren. Das Plädoyer von KÖCKEIS-STANGL in diesem Zusammenhang, der Forscher möge seine Interviews selber durchführen (S. 356), habe ich weitgehend verwirklicht. – Daß damit alle Probleme anstehen, mit denen die Forschung seit dem „interpretativen Paradigma“ konfrontiert ist, ist mir deutlich: Gerechtfertigt ist allenfalls eine vorsichtige Verallgemeinerung.

2. Anlage der Untersuchung

Die Gespräche wurden mit zwanzig 4. Grundschulklassen von Januar bis Juli 1984 in Göttingen (8), Bremerhaven (8) und Herzberg/Harz (4) geführt. Von 429 Kindern (218 Jungen, 211 Mädchen) liegen die vollständigen Daten vor. Einmal wurde kein Fragebogen ausgefüllt, so daß für die Gespräche noch circa 30 Kinder dazukommen. Die Gesprächsleitung und Auswertung lag ausschließlich bei der Verfasserin und zwei arbeitslosen Lehrerinnen (S. Hafa, A. Jagels)¹.

Es wurden halbstrukturierte Klassengespräche zum Thema „Spielzeug, mit dem man kämpfen kann“ geführt. Vorgegeben waren: eine Einführung, eine Eingangsfrage, 9 Gesprächsfragen und ein Schlußstatement (Meinung des Gesprächsführenden zum Thema). Die Gespräche wurden behutsam im Sinne der Gesprächsfragen gelenkt und während des Verlaufs protokolliert. Nach den Gesprächen wurde ein Fragebogen mit acht Fragen, vorwiegend zum Ankreuzen, ausgefüllt. Der Zeitaufwand betrug insgesamt eine Schulstunde. Die anschließende Kurzbefragung der Lehrer (7 Fragen) wurde aus Zeitmangel nicht immer vollständig durchgeführt.

Aufgrund der Ergebnisse einer kleinen Voruntersuchung sowie anhand der einschlägigen Literatur wurden vorab Kategorien konstruiert, denen in einem ersten Auswertungsdurchgang alle Gesprächsäußerungen zum Thema und inhaltlichen Aussagen aus dem Fragebogen (offene Schlußfrage) zugeordnet wurden. Danach erfolgte eine Korrektur der Kategorien und in einem zweiten Auswertungsdurchgang eine erneute Zuordnung der inhaltlichen Aussagen. An allen Korrektur- und Zuordnungsprozessen waren jeweils zwei Auswerter beteiligt. – 681 zugeordnete Äußerungen liegen vor; sie wurden neun Hauptkategorien (die je nach Komplexität in Unterkategorien gegliedert wurden) zum Thema „Spiel mit Kriegsspielzeug“ zugeordnet (492) oder den beiden Sonderkomplexen „Kleine Kinder“ bzw. „Eltern und Kriegsspielzeug“ (189).

Zur Zeit führen wir das Projekt weiter mit Beobachtungen während der Freispielphase in Kindergärten.

3. Zur Definition von Kriegsspielzeug

Ich möchte hier nur die für mein weiteres Vorgehen wichtigen Positionen darstellen. BIRCKENBACH (1981, S. 285) definiert: „Kriegsspielzeug sind industriell produzierte Waren, die als Miniaturausgaben, als Ab- und Nachbildungen von Rüstung (Waffen) und Soldaten sowie anderen Elementen eines Kriegsszenarios erkennbar sind und in verschiedenen Formen auftreten können.“ KRONER (1979) unterscheidet bei Kriegsspielzeug eine „objektive“ Definition (Kriegsspielzeug ist jedes Spielzeug, an dem der Sachverhalt „Krieg“ abgebildet wird) und eine „subjektive“ Definition (Kriegsspielzeug ist jedes Spielzeug und jeder Gegenstand, mit dem Kinder und Jugendliche Krieg spielen). Zusammenfassend definiert er: Kriegsspielzeug ist Spielzeug, das Krieg abbildet und mit dem Krieg gespielt wird (S. 34). Die

mit einer so umfassenden Definition aufgeworfenen Schwierigkeiten sollen hier nicht erörtert werden. Bei meiner Unterscheidung in „eindeutiges“ und „nicht-eindeutiges“ Kriegsspiel werde ich im folgenden der Definition von BIRCKENBACH folgen. Übernehmen werde ich von KRONER zusätzlich die Komponenten „Direktheit“ und „Aktualität“ (a.a.O., S. 36f.). Gemeint ist damit die Direktheit, mit der der aktuell mögliche Krieg im Spielzeug abgebildet wird. – Für die Untersuchung wählten wir die Umschreibung „Spielzeug, mit dem man kämpfen kann“. Zwar war den Kindern beim Beginn der Gespräche die subjektive Komponente im Sinne KRONERS sehr wichtig: „Man kann mit allem kämpfen“. Wenn das bestätigt, dann aber gebeten wurde, das spezielle *Spielzeug* zum Zweck des Kämpfens zu nennen, gab es keine Verständnisschwierigkeiten mehr.

4. Ergebnisse

4.1. Häufigkeit und Beliebtheit von Kriegsspielzeug

Kriegsspielzeug ist ein unübersehbares Faktum: 76% aller befragten Jungen besitzen Kriegsspielzeug, und 45% möchten mehr davon haben. Bei den Mädchen besitzen nur 29% Kriegsspielzeug, und fast keines möchte mehr davon haben (3%). Auffällig ist, daß von 711 inhaltlichen Nennungen von „Spielzeug, mit dem man kämpfen kann“ nur 54% auf „eindeutiges“ Kriegsspielzeug fallen, 46% jedoch auf anderes Spielzeug, bei dem die Kinder die kämpferische, aggressive Seite betonen. An der Spitze rangiert dabei Playmobil (15%), gefolgt von Lego (10%); erst dann kommen Pistolen mit 9,84% ($\approx 10\%$). Dieses variable Spielzeug wird von den Kindern *auch* zum Kriegsspiel benutzt, jedoch nicht ausschließlich. Meine Spielbeobachtungen in Kindergärten bestätigen dies: Kampf ist ein Spielelement, das nach Bedarf in ein Spiel eingeführt wird, nach Bedarf aber auch wieder verschwindet. Weiterhin wird beim typischen Jungen-Spielzeug häufig der kämpferisch-aggressive Aspekt betont: Wettfahrten, Unfälle, Karambolagen, Explosionen mit Autos, Flugzeugen, Eisenbahnen. – Ordnet man das eindeutige Kriegsspielzeug (Gesamtnennungen: 382) zusammenfassend nach seiner Beliebtheit (wobei nochmals betont wird, daß 46% des von Kindern als kämpferisch erlebten Spielzeuges nicht in diese Rubrik entfallen), lassen sich zunächst mehrere Typen von Kriegsspielzeug voneinander unterscheiden, wie in *Tabelle 1* aufgeführt wird.

Das Wichtigste ist also der direkte Kampf, der meist mit irrealen, phantastischen, märchenhaften Personen geführt wird; im weiteren Verlauf der Gespräche wurden noch Schlümpfe, Asterix und Obelix und Playmobil-Figuren genannt. Eine Ausnahme vom direkten Kampf ist „Krieg der Sterne“ plus „Weltraumspielzeug“. Hier wird der Medieneinfluß deutlich, der den traditionellen Rahmen sprengt. Darüber hinaus vermute ich, daß der Weltraum mit seiner Phantastik im Sinne eines ausdrücklich „nicht-wirklichen“ Spiels (vgl. u.) besonders fasziniert. – Die häufig geäußerte Kritik an Kriegsspielzeug, es vermittele ein unrealistisches und damit falsches Kriegsbild (z. B. bei BIRCKENBACH 1981, S. 285), trifft auf die von den Kindern genannten Dinge in einer Uneingeschränktheit zu, die die Kritik möglicherweise pervertiert: Die Irrealität ist den Kindern nicht nur offensichtlich, sie ist sogar von ihnen gewollt; ich komme unten darauf zurück. Betonen möchte ich, daß „hartes“ Kriegsspielzeug wie Bomben, Geschütze und Kriegsszenarios kaum oder

gar nicht erwähnt wird (lediglich die Pistole erfüllt KRONERS Kriterien der Aktualität und Direktheit). Offensichtlich ist es für die Zehn-/Elfjährigen nicht von Bedeutung. Gleiches gilt – erstaunlicherweise – für Videofilme und Computerspiele. Letzteres wird sich vermutlich mit fortschreitendem Alter rasch ändern.

Tabelle 1: Eindeutiges Kriegsspielzeug

Typen von Kriegsspielzeug	Nennungen	Anteil
Spielzeug für den direkten Kampf (kämpfen und schießen): Pistole, Gewehr, Schwert, Säbel, Speer, Bogen, Pfeil, Messer, Waffen, Panzer	192	50%
Kriegerische männliche Identifikationsfiguren: Soldaten, Cowboys, Indianer, Piraten, Männer	78	20%
Krieg der Sterne/Weltraumspielzeug	64	17%
Sonstiges	48	13%
gesamt	382	100%

In der einzigen Klasse mit 50% zum Teil älteren Ausländerkindern war der Einfluß bereits sehr deutlich, was mit einer Brutalisierung der Vorstellungen und der Ausdrucksweise einherging: Das Absägen eines Beines wurde unwidersprochen als „gut“ beurteilt. In dieser Klasse wurde wegen des etwas chaotischen Gesprächsverlaufes leider kein Fragebogen ausgefüllt, so daß die meisten Kriegsspielzeug-Nennungen dieser Kinder für die Untersuchung entfielen.

4.2. Kriegsspielzeug im Urteil der Kinder

Zunächst sollen die 492 Äußerungen zum Thema Kriegsspielzeug mit der Zuordnung zu den neun Hauptkategorien tabellarisch vorgestellt werden. (Die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Spiel mit Kriegsspielzeug habe ich an anderer Stelle dargestellt [WEGENER-SPÖHRING 1985, S. 48f.]).

Tabelle 2: Äußerungen der Kinder über Kriegsspielzeug

Kategorien	Nennungen	Anteil
früher damit gespielt, jetzt nicht mehr	12	2%
Relativieren/Verharmlosen	35	7%
Stereotype	12	2%
Spielanregungen	19	4%
Irrealität/Ambivalenz	25	5%
Realitätsnähe	2	0,6%
geschlechtsspezifische Äußerungen	53	11%
Was Spaß macht	185	38%
Gründe gegen Kriegsspielzeug	149	30%
gesamt	492	100%

Im Zentrum des Gespräches stand die Frage: Was macht Kindern am Kriegsspielzeug Spaß oder aber keinen Spaß? Deshalb liegen die entsprechenden Kategorien natürlich zahlenmäßig weit an der Spitze. Die Gegenkategorie zu „Was Spaß macht“ wurde entgegen der ursprünglichen Fassung stark ausgeweitet und umfaßt jetzt auch die ernstesten Gründe gegen Kriegsspielzeug; die Frage, was daran keinen Spaß mache, erbrachte nur Antworten wie: Kriegsspielzeug ist „doof“ oder „langweilig“ (jetzt eine Unterkategorie). – Zunächst sollen die Unterkategorien von „Was Spaß macht“ vorgestellt werden; die folgenden Prozentzahlen beziehen sich auf die 185 Gesamtäußerungen dazu.

4.2.1 Faszination an Kriegsspielzeug: „Was macht Spaß?“

Spaß macht in erster Linie das „Kämpfen“: „Die Basis erobern und von der Basis wejagen“; „Das Verteidigen“; „Das Überfallen“; „Das Angreifen“; „Getroffen werden macht Spaß“. Auf die Kategorie „Kämpfen“ in dieser Form fallen 22 Äußerungen (12%); sehr nahe daran liegen jedoch die Kategorien „Verstecken/Verfolgen“ (10 Äußerungen, 5%), „Zerstören/Zusammenkrachen“ (14 Äußerungen, 8%) und „Zielen/Schießen“ (17 Äußerungen, 9%). Dazu je ein Beispiel: „Das Deckungnehmen beim Krieg-Spielen macht Spaß.“; „Das Schiff geht unter, das Fort kracht zusammen.“; „Das genaue Zielen“ und „Figuren abschießen“. Zuletzt gehören in diesen Zusammenhang noch zwei – zum Glück nur schwach besetzte – Kategorien, die als problematisch gelten müssen: Zweimal (1%) wird ausdrücklich die Freude am „Töten“ genannt, wenn auch nur im Hinblick auf Cowboys und Playmobil-Figuren. Fünfmal (3%) wird „Direkte Aggressivität“ genannt: „Wir hauen uns mit Gardinenstöcken zusammen. Wir haben Spaß am Zusammenhauen, weiß auch nicht warum.“ Mit dem Kampf eng verbunden ist die Kategorie „Lärm/Geräusche“ (19 Äußerungen, 10%). Viele Kinder produzierten während der Gespräche eine Kulisse von Schieß- und Explosionsgeräuschen und dokumentierten so eindrucklich, wie wichtig ihnen diese Seite des Kriegsspiels ist. – Auf den direkten Kampf mit den damit verbundenen Geräuschen entfallen bereits 89 der 185 Spaß-Äußerungen, also 48%. Die Entsprechung bei der Beliebtheit von Kriegsspielzeug war oben angeführt worden: 50% für den direkten Kampf.

Mit 17 Äußerungen (9%) ist die Kategorie „Ästhetisierung von Krieg und Gewalt“ (SIEREK 1980, S. 71), die ich in der Sprache der Kinder „*Es sieht gut aus*“ genannt habe, die nächstwichtigste. Die Kinder sagen, es sehe „gut“, „stark“ oder „toll“ aus und konkretisieren: „Wenn alle in Reih und Glied stehen“; „Wenn alle umfallen“. Die Kategorie „Zusammenbauen/Aufstellen“ (11 Äußerungen, 6%) enthält einige Äußerungen in ähnlicher Richtung: „Mir macht das Aufstellen Spaß; wenn es fertig ist, ist es zu langweilig.“ Diese Kategorie hängt allerdings häufig zusammen mit „Zerstören/Zusammenkrachen“, denn was man zusammenkrachen läßt, muß man in der Regel aufgebaut haben. Möglicherweise wird nur das Zusammenkrachen – auch wegen der dabei entstehenden Geräusche – als das Lustvollere erlebt und deshalb häufiger benannt. Hier bestehen also einige Abgrenzungsschwierigkeiten.

Die Kategorien „Selbstbestimmung“ (9; 5%) und „Sich-stark-Fühlen“ (7; 4%) gehören meines Erachtens zusammen als der Wunsch der Kinder, der häufigen Fremdbestimmung ihres Alltagslebens zu entfliehen: 16 Äußerungen, 9%. Dazu je ein Beispiel: „Ich kann einfach mal machen, was mir gefällt, samt Eltern, Schule ...“; „Weil man sich stärker fühlt“ und „Man fühlt sich wie im Film“. Daß die

selbstbestimmte Verfügung über variable Spielobjekte den Kindern äußerst wichtig ist, war in Punkt 4.1. bereits deutlich geworden.

Möglicherweise ist diese Kategorie sehr viel wichtiger, als es sich in den angegebenen Zahlen ausdrückt: es ist nicht direkt danach gefragt worden, und sie ist nur schwer zu verbalisieren. LUTZ VAN DICK (1980, S. 101) berichtet, daß die Schüler seiner Klasse seinem Entsetzen angesichts ihrer Begeisterung für Kriegsspielzeug-Automaten entgegenhalten: „Also, das ist nicht so, wie du jetzt denkst. Dabei fühl’ ich einfach Power, ich fühl’ mich gut, und das ist einfach zu selten.“ Und RUMPF (1979, S. 212ff.) führt das Beispiel FREUDS an, der sich durch eine Verehrung des Feldherrn HANNIBAL auf dem Phantasiewege Ersatz schafft für Erfahrungen der Kleinheit und Ausgestoßenheit. Gespielt wird hier also „gegen die Wirklichkeit“ (siehe dazu unten).

Wichtig sind noch die beiden benachbarten Kategorien „Spannung“ (8; 4%) und „Gewinnen“ (12; 6%). Die Kategorie „Technik“ ist entgegen meinen Erwartungen nur relativ schwach vertreten (7; 4%). Eine Erklärung sehe ich darin, daß der direkte Kampf – der ja fast ohne Technik auskommt – alles andere bei weitem an Faszination übertrifft.

Nur noch von geringer Bedeutung sind die Kategorien „Herumlaufen/Toben“ und „Spielen mit anderen“ (sie sind vermutlich zu eng mit dem direkten Kampf verbunden, als daß sie noch extra benannt worden wären) sowie „Langeweile vertreiben“ und „Verbotenes tun“. Ebenfalls fast ohne Bedeutung ist die Kategorie „Man kann nicht aufhören“ mit drei Äußerungen (2%). Dennoch ist sie wichtig als eine – zum Glück kaum eintretende – Möglichkeit der Verselbständigung der Kriegsspielzeug-Faszination: „Mit kleinen Soldaten spielen macht einen manchmal besessen.“ – Nur fünf Äußerungen der Spaß-Kategorie haben „keine Begründung“ (3%), d. h. fast alle Kinder können ihre Faszination am Kriegsspielzeug genau und detailliert beschreiben und begründen. Im Vergleich dazu sind Jugendliche erstaunlich sprachlos bei der Begründung ihrer Vorliebe für Horror-Videos, wie einschlägige Fernsehsendungen zeigen.

4.2.2. Die Schrecken des Krieges: „Gründe gegen Kriegsspielzeug“

Gut begründen können die Kinder auch, was gegen Kriegsspielzeug spricht: Die Kategorie enthält 149 Äußerungen und ist wieder in etliche Unterkategorien aufgeteilt, die im folgenden vorgestellt und in ihrer Relation zur Gesamtkategorie (worauf sich dann auch die Prozentangaben beziehen) diskutiert werden sollen.

Sechs Äußerungen (4%) beziehen sich auf „Konkretes Wissen über Krieg“: „Wenn eine Atombombe kommt, nützt kein Bunker. In der Zeitung habe ich gelesen, es würden 700000 Sirenen heulen. Wenn, gibt es sowieso nur einen Atomkrieg.“ Nach dieser Kategorie war nicht gefragt worden; mit der Begründung dafür, was an Kriegsspielzeug keinen Spaß macht, hat sie nur bedingt zu tun. So wundert mich nicht die relativ geringe Anzahl der Äußerungen, wohl aber die Tatsache, daß nur zweimal die Auswirkungen von Unterricht zur Friedenserziehung deutlich werden.

Zunächst die beiden Beispiele: „Wir haben Bilder aus Afrika gesehen: Mutter, Vater, Sohn lagen tot da. Fies!“ Dieses Kind ist emotional angerührt worden (auch wenn es vielleicht Fotos von der Hungerkatastrophe waren), und dieses Angerührt-Sein bringt es in das Gespräch ein, weil es ihm dafür passend erscheint. Auch die andere Äußerung verstehe ich so: „In Religion haben wir Bilder von Dresden gesehen, vor und nach den Bomben, da haben wir gesagt: Krieg ist kacke!“ Da die Auswirkungen von Unterricht festzustellen nicht Thema

der Untersuchung war, kann ich hier nur mit Vorsicht einige Vermutungen dazu äußern: Ein Unterricht, der lediglich informiert, bewirkt kaum etwas, wenn es um Einstellungen und Verhaltensweisen geht – daß weiß man seit der Diskussion um das soziale Lernen. Beim Thema „Kriegsspielzeug“ beziehen die Kinder einen solchen Unterricht gar nicht auf ihre Erfahrungen, weil diese auf einer viel emotionaleren Schiene laufen. Anders ausgedrückt: ein informierender Unterricht erreicht die lebensweltliche Bedeutung von Kriegsspielzeug nicht. Wie eine – allerdings zum Teil in Eile und nicht ganz vollständig durchgeführte Befragung der Klassenlehrer ergab, bleibt die Behandlung friedenspädagogischer Themen, wenn sie überhaupt stattfindet, in den meisten Fällen recht allgemein und vage, so daß die geringe Wirksamkeit ohnehin nicht verwundert. Ein Unterricht, der mit dem starken Erleben der Kinder beim Kriegsspiel in Verbindung gebracht werden könnte, müßte gleichfalls stark emotional sein – so wie *Rumpf* es mit „Angetan-Sein: über nicht distanzierende Weltvergegenwärtigungen“ beschreibt (1981, S. 180ff.) und wie es die beiden eingangs angeführten Beispiele konkretisieren. Ein kognitiv ausgerichteter Unterricht ist mit Sicherheit in bestimmten Bereichen der Kulturtradierung notwendig; er ist aber weder der Ort, an dem wir die Kinder mit Erfolg über Kriegsspielzeug informieren, noch es ihnen wegargumentieren oder „abschwätzen“ können und sollen. Kriegsspielzeug ist ein Thema, über das wir mit den Kindern lediglich auf der Grundlage der lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Lehrern sprechen können. Ein solches Gespräch könnte innerhalb der Friedensbewegung seinen Platz haben. An den Kindern dieser Untersuchung scheint die Friedensbewegung bisher allerdings eher vorbeigegangen zu sein (siehe unten).

Die Kategorie „Kriegsspielzeug und Krieg“ ist mit 37 Äußerungen (25%) die stärkste bei den Gründen gegen Kriegsspielzeug.

Einige Beispiele: „Ich würde mir nie so ein Spielzeug kaufen, denn es wäre schrecklich, wenn mal wirklich Krieg käme.“ „Ich halte nichts davon, man muß sich vorstellen, wie es in echt wäre.“ „Ich finde es nicht gut, daß die Krieg machen. Die toten Menschen, da spiele ich nicht mit.“ Und zuletzt noch die Äußerung eines Mädchens aus dem Fragebogen, die in ihrer sprachlichen Unbeholfenheit die ganze Kinderangst deutlich werden läßt: „Das ist Spielzeug, womit man so tut als wäre, wenn man schießt, das Kind tot ist.“

Die Kategorie „Anti-Krieg“ ist mit 20 Äußerungen (12%) die zweitstärkste in diesem Zusammenhang. Diese Äußerungen stellen den Bezug zum Kriegsspielzeug nicht her:

„Ich finde Krieg schrecklich, weil dabei viele Menschen sterben müssen und dabei alles zerstört wird.“ „Ich finde Krieg nicht gut, weil da immer viele Menschen sterben. Die anderen Menschen möchten bestimmt gerne weiter leben.“ „Ich finde es nicht gut, daß die Leute sich abschießen, und wenn sie mit dicken Wunden daliegen, noch ein bißchen leben und doch totgehen.“ Besonders die letzte Äußerung zeigt wieder die starke emotionale Betroffenheit des Kindes. Merkwürdig im Gegensatz dazu stehen Äußerungen, die auf einen Einfluß der Friedensbewegung deuten und eigenartig aufgesetzt klingen: „Das Wort ‚Frieden‘ fehlt.“ „Überall ist man für Frieden.“

Möglicherweise ist die Unterscheidung der ersten drei Unterkategorien etwas spitzfindig; faßt man sie zusammen als „Äußerungen gegen den Krieg“ (63), machen sie 42% der Gründe gegen Kriegsspielzeug aus.

Die Kategorie „Kriegsspielzeug und Gewöhnung an künftige Gewalt“ (12; 8%) liegt zwar dicht bei den drei bereits genannten, doch ist hier der Gesichtspunkt der Gewöhnung und des Lernens zentral: „Ich kann mir vorstellen, daß man das später im Ernst tut.“ „Ich finde Kriegsspielzeug nicht gut, weil man sich daran gewöhnen kann und später, wenn man groß ist, mit richtigen Gewehren auf Leute schießt.“

Diese zwölf Kinder bezweifeln, ob die Kategorie „Irrealität/Ambivalenz“ (siehe dazu unten) beim Spiel mit Kriegsspielzeug auf lange Sicht hin ausreichend gewahrt bleibt. Was diese Kategorien im Hier und Jetzt angeht, möchte ich mit Nachdruck auf das Fehlen einer Kategorie „Kriegsspielzeug und direkte Aggressivität“ hinweisen: Kein Kind hat behauptet, Kriegsspielzeug sei deshalb abzulehnen, weil damit zu aggressiv gespielt würde.

Wie bereits erwähnt, erbrachte die Kategorie „Was keinen Spaß macht“ Äußerungen, daß Kriegsspielzeug dumm, doof oder langweilig sei (27; 18%). Von Bedeutung ist noch die Kategorie „Verletzungen“ (13; 9%), bei der die Gefährlichkeit und Unfallgefahr, besonders beim Spiel mit Pfeil und Bogen, hervorgehoben wird. Die Äußerungen in der Kategorie „Fernsehen“ (10; 7%) zeigen, daß Fernsehen nicht nur Spielanregung sein kann, sondern auch Hemmschwellen zum Spiel mit Kriegsspielzeug hervorbringt, und zwar dann, wenn die gezeigte Kriegsrealität den Kindern die Irrealität des Kriegsspiels verdrängt (s. u.).

Die übrigen Kategorien sind nur noch von geringer Bedeutung: „Kritik am Kriegsspielzeug – Inhalt“; „Sinnlosigkeit“; „Erziehungsgesichtspunkte“ („Es ist nicht gut für die Erziehung, und man wird nervös.“ Wohl gemerkt nervös – nicht: aggressiv!), „Kauf und Herstellung von Kriegsspielzeug“; „Bevorzugung geschlechtsspezifischer Spiele“; „Kosten“; „Emotionale Ablehnung ohne Begründung“. – Über die Unterkategorien der „Gründe gegen Kriegsspielzeug“ mag man streiten. Es ist ein Problem der Hauptkategorie, daß sehr viele der Gründe gegen Kriegsspielzeug auch Gründe gegen den Krieg sind. Trotzdem wollte ich auf einige Differenzierungen nicht verzichten.

Die Kinder – und zwar Mädchen und Jungen fast gleichermaßen – argumentieren vorwiegend mit den Schrecken des Krieges, und dies sehr eindrucksvoll und nahegehend. Ein Wissen um diese Schrecken scheint den Spaß am Spiel mit Kriegsspielzeug kaum zu berühren, weil die Kinder nicht diese Schrecken spielen, sondern das, was in der Kategorie „Was Spaß macht“ beschrieben wurde.

4.3. Spiel mit Kriegsspielzeug – ein „Spiel“?

Im folgenden möchte ich untersuchen, inwieweit das Spiel mit Kriegsspielzeug die Merkmale eines wirklichen Spiels erfüllt. Grundlegend dafür sind die Struktur- und Verhaltensmerkmale, die viele Autoren in Ermangelung einer allgemeingültigen Spieldefinition dem Spiel zuschreiben (vgl. WEGENER-SPÖHRING 1978, S. 138ff.; 1980, S. 725ff.). – Die Prozentangaben beziehen sich jetzt auf die Gesamtmenge der Äußerungen zum Thema Kriegsspielzeug (492; s. Tab. 2). Auf die bisher vorgestellten Kategorien „Was Spaß macht“ und „Gründe gegen Kriegsspielzeug“ entfielen bereits 38 und 30%, also 68% insgesamt.

Wie deutlich geworden ist, bedeutet das Spiel mit Kriegsspielzeug für die Mehrzahl der Kinder eine intensive, dynamische und gesamtkörperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt, gleichzeitig jedoch auch die Lösung und Befreiung von der Realität, die Konzentration auf die Bedürfnisse des Selbst, das Phantasievolle, Märchenhafte, Unwahrscheinliche und Chaotische: Selbstbestimmung, Sich-stark- und-mächtig-Fühlen und grandiose Siege; Herstellen ästhetisch schöner Ordnungen und spektakuläre vernichtende Explosionen; Phantastik der Schauplätze, Rollen und Requisiten.

CALLOIS (1961) kennzeichnet diese Realitäts-Ambivalenz des Spiels, die viele Autoren beschreiben, als „ludus“ (Bedürfnis, die Natur zu beherrschen) und „paida“ (unkontrollierte Phantasie). – Ein weiterer Aspekt dieser Ambivalenz ist das für jedes Spiel konstitutive Verhältnis zwischen Spannung und Lösung, das HECKHAUSEN (1973, S. 137) „Aktivierungszirkel“ nennt. Dieser Wechsel zwischen Ungewißheit und ihrer Auflösung in rascher Folge ist für das Spiel mit Kriegsspielzeug besonders typisch: Verfolgen-Fangen, Zielen-Treffen/Zerstören, Aufbauen-Zusammenkrachen. Nach Beendigung des einen Aktivierungszirkels wird meist sofort mit dem nächsten begonnen und so eine spannende Häufung von Ereignissen erzeugt: „Bis zur letzten Sekunde: action, action.“ – Ambivalenz ist ein nur schwer greifbares Spielmoment. SCHEUERL spricht von der „allzeit gefährdeten schwebenden Gleichgewichtslage des Spielverlaufs“ (1975, S. 208) und von einem „unentschiedenen Zugleich entgegengesetzter Tendenzen“ (1973, S. 91); wandele sich die Ambivalenz in Eindeutigkeit, so ende das Spiel. Damit ist nicht nur die verzaubernde Balance des Spiels angesprochen, sondern auch seine grundsätzliche Labilität und Anfälligkeit gegenüber einem möglichen Hereinbrechen der Realität, die es zerstört. Die Kinder drücken diesen schwierigen Sachverhalt frappierend gut aus: „Es ist lustig und böse – man kann es sich in Gedanken gut vorstellen.“ „Freude und Trauer liegen beieinander.“ „Es ist einerseits gut, andererseits doof.“ „Ich finde es manchmal gut und manchmal schlecht.“ – Eng mit der Ambivalenz zusammen hängt die von den Kindern genau beachtete *Distanz zur Realität*. Dazu zwei Beispiele: „Wichtig ist, daß man weiß, daß es nicht wahr ist.“ „Man kann in der Phantasie leben.“ Damit ist ein unverzichtbares Spielmoment benannt: Spiel ist notwendig anders als die gewöhnliche Welt (HUIZINGA 1956, S. 20), ist eine „Quasi-Realität“ (HECKHAUSEN 1973, S. 135). Ich glaube, daß deshalb, wie oben erwähnt, der Weltraum mit seiner Phantastik besonders fasziniert: „Ich finde die Schwerelosigkeit im Weltraum viel besser, ... in der Wohnung kann ich mir das Nasenbein brechen, im Weltraum bin ich schwerelos, da kann mir nichts passieren.“ Spielen ist also „So-tun-als-ob“; das erklärt, weshalb die Kinder irrealer und märchenhafte Personen für ihre Kämpfe bevorzugen und kaum von direkter Aggressivität berichten. – Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt BÜTTNER (1984) nach der Analyse von kindlichen Kriegsspiel-Szenen: „Im ‚Als-Ob‘ des Spiels befindet sich das Kind außerhalb der Realität eines wirklichen Krieges“ (S. 50); und er konstatiert eine „verwirrende Vermischung“ von Phantasie und Realität, wenn der Pädagoge Angst vor wirklichem Krieg in das Spiel hineinphantasiert und das Kind ihn auf die Gegenwart zu stoßen versucht: „Das ist doch nur ein Spiel“ (S. 62).

Die Gesamtkategorie habe ich „Irrealität/Ambivalenz“ genannt. Mit 25 Äußerungen (5%) ist diese eigenwillige, sprachlich nur schwer zu fassende Kategorie erstaunlich hoch besetzt. Interessanterweise billigen die Kinder kleineren Kindern die Fähigkeit zur Beachtung der Realitätsdistanz nicht zu: Die Frage, ob sie *Kriegsspielzeug ihren kleineren Geschwistern oder kleineren Kindern zum Spielen geben oder schenken* würden, wird von 91% der Kinder abgelehnt. Die wichtigsten Begründungen dafür sind „Gewöhnung/Lernen“ und „Für wirklich halten“: „Nein, sie verwechseln es sonst mit der Wirklichkeit.“ Sie verhalten sich damit so, wie die Erwachsenen ihnen selbst gegenüber. – Innerhalb der Kategorie „*Spielerregungen*“ (19; 4%) ist in diesem Zusammenhang folgendes wichtig: Die Kinder geben z. B. „Krieg der Sterne“ als Spielvorlage an, d. h. ein irrealer Szenarium. Keines der Kinder sagte jedoch, es spiele die Kriegsbilder aus der Tagesschau nach. Ein Gegenbeispiel soll ebenfalls angeführt werden: „Wenn der Krieg ausbricht, würde ich nachspielen, was geschieht.“ Derartiges wurde jedoch nur zweimal und zudem im Konjunktiv für einen potentiellen Fall geäußert. Die Kinder beachten die Distanz ihrer Spiele zur Realität genau; eine Grenzüberschreitung zerstört das Spiel: „Ich habe einen Film über Krieg gesehen mit Bomben und dann gedacht: Und

so was spiel' ich! Deswegen finde ich es jetzt blöd.“ (Kategorie „Gründe gegen Kriegsspielzeug“). – Als Gegenkategorie zu „Irrealität/Ambivalenz“ wird „Realitätsnähe“ nur zweimal betont (0,6%) und das noch in sehr harmloser Weise: „Wir spielen Indianerszenen, richtig echt.“

Die Kinder spielen nicht nur in ausdrücklicher Distanz zur Realität, sie spielen mitunter geradezu „gegen die Wirklichkeit“, um diese mit ihren Zwängen dann besser ertragen zu können. EBERT/PARIS berichten von Rollenspielen mit Berliner Kindern: Sie wollen das Spiel „bewußt als Nicht-Realität genießen“, weil es sie „für Schlappen“ entschädigen und Erfolge wiederholen kann (1976, S. 144). Ich glaube, daß dies auch für das Spiel mit Kriegsspielzeug zutrifft; die Äußerungen in der Unterkategorie „Selbstbestimmung/Sich-stark-Fühlen“ drückten den gleichen Sachverhalt ganz ähnlich aus. Dabei wissen die Kinder genau, daß das Spiel die Wirklichkeit nur „zum Schein aus den Angeln“ hebt (ebd.); sie bestehen aber auf Erfüllung ihrer Bedürfnisse, Wünsche und Träume im Hier und Jetzt des Spiels. SCHEUERL (1973, S. 98) nennt dieses Spielmerkmal „Gegenwärtigkeit“; KERBS (1970, S. 19) spricht vom „penetranten Beharren auf Erfüllung der Gegenwart“. Aufgrund dieses Merkmals läßt sich ein wirkliches Spiel kaum für eine direkte Realitätsvorbereitung instrumentalisieren, weder für eine militaristische noch für eine andere.

Die *Ausgrenzung* eines Spiels *aus der Realität* – und damit die Konstituierung eines eigenständigen Systems „Spiel“ – erfolgt stets mittels der Spielregeln, die Rollen, Symbole und Interpretationsschemata festlegen. Über die Regeln beim Spiel mit Kriegsspielzeug braucht man offensichtlich kaum zu diskutieren – die Kinder haben nur in einem Fall davon berichtet (da beklagt ein Kind, sein Bruder ließe „Tote“ weiterschließen). Rollen, Symbole und Interpretationsschemata sind im Sinne von „Urtypen“ überaus einfach, übersichtlich und jedem Spielenden sogleich verständlich: Jagen/Verfolgen-Fliehen, Weglaufen-Nachlaufen, Verstecken-Suchen, Jäger-Gejagter/Opfer, Freund-Feind, gut-böse. Die hier angesprochenen Verhaltensweisen sind genau diejenigen, die den Kindern beim Kriegsspiel am meisten Spaß machen. Die Kategorie „Stereotype“, die den Vorzug dieser klar definierten Situations- und Rolleneinteilung betont, ist allerdings mit zwölf zugeordneten Äußerungen (2%) sehr viel unwichtiger als erwartet. Ein Beispiel: „Wenn man schon kämpft, müssen die Guten gewinnen, die Bösen müssen tot sein; das schöne Raumschiff für die Guten, das schrottige für die Bösen.“ Möglicherweise sind Stereotype so selbstverständliche Bestandteile dieser Spiele, daß die Kinder sie nicht eigens erwähnen. So zitiert COOPER zu Beginn seiner Untersuchung zur Entwicklung von Vorstellungen über den Krieg einen Siebenjährigen: „War . . . is to do with 'Goodies' and 'Baddies'“ (1968, S. 157). – Die neudefinierte Spiel-Wirklichkeit (Quasi-Realität) ist beim Kriegsspiel also äußerst klar und erkennbar konstruiert; die „Botschaft ‚dies ist Spiel‘“ (BATESON 1971) ist unmißverständlich, die Dynamik des Spiels regelt das Übrige. Dieses Faktum macht sicher auch einen Teil des Reizes der Kriegsspiele aus: Kinder hassen es, lange Spielregeln erklärt zu bekommen. – Damit ist ein weiteres unverzichtbares Spielmerkmal angesprochen, das GOFFMAN (1973, S. 41) „spontanes Engagement“ nennt: Das Spiel macht aus sich selbst heraus um seiner selbst willen Spaß. Der hohe Anteil der Äußerungen zu der Frage „was macht Spaß“ weist dieses Merkmal eindeutig nach. Man sollte bedenken, daß das spontane Engagement beim Spiel – eben weil es „spontan“ ist –

eine kognitiv-kritische Haltung dazu unmöglich macht, denn diese setzt eine Distanz voraus, die das Spiel zerstören würde; darauf ist oben schon hingewiesen worden. Insofern haben die „Gründe gegen Kriegsspielzeug“ auch kaum etwas mit dem *Kriegsspiel* zu tun – jedenfalls nicht bei den Kindern, die es wirklich spielen.

Spaß macht am Kriegsspiel – wie deutlich geworden ist – vorrangig der direkte Kampf. HUIZINGA (1956, S. 52f.) stellt die These auf, Spiel sei ursprünglich antithetisch. Die Kriegsspiele der Kinder repräsentieren diese *Antithetik* in reiner Form: Kampf um des Kampfes willen. Dabei gibt es oft nicht einmal einen Verlierer, die Rolle des Opfers ist meist angesehen und lustbetont: „Spaß macht das Getroffen-Werden.“ HUIZINGA begründet seine These mit dem etymologischen Nachweis der Verwandtschaft der Wörter Spiel, Wettkampf, Herausforderung, Gefahr (S. 42ff.) und belegt sie dann mit Beispielen. Besonders hinweisen möchte ich auf die mögliche Stellvertreter-Funktion des Kampfspieles, die HUIZINGA herausarbeitet. Prahl- und Schimpfwettkämpfe ersetzen in einigen Fällen den wirklichen Krieg (S. 69ff.): Nach dem „beleidigenden Wortgefecht“ „bringen sie das Gastmahl fröhlich zu Ende“, das Handgemenge findet nicht statt (in der altgermanischen Erzählung von Albuin am Hofe der Gepiden; S. 72f.). Ähnlich führt RÜHMKORF (1967) in seinem Buch über den Kinderreim Beispiele für Schmäh-, Schand-, Spott- und Verleumdungsverse an und stellt dazu fest, „daß, wo der Reim sein Regiment ausübt, sanftere Sitten einziehen und das rohe Spiel der Kräfte ... einer friedensrichterlichen Gewalt weicht“ (S. 59). Hier finden wir – neben der Realitätsdistanz – eine weitere Erklärung dafür, daß die geschilderten Kriegsspiele so gut wie nicht direkt aggressiv waren.

Nehmen wir das Spielmerkmal des „*Freiraumes*“ hinzu, wird dieses noch von einer anderen Seite her verständlich: Spiel ist nur möglich in einem „entspannten Feld“ (BALLY 1975, S. 149ff.), das durch Sicherheit vor Feinden, sichere Nahrung usw. gekennzeichnet ist. Spiel ist notwendig frei (oder doch fast frei) von Sorgen, materiellem Gewinnstreben und den Sanktionen der umgebenden Realität; es ist ein Raum, der angstfreies Handeln ermöglicht. Das haben die Äußerungen der Kinder auch für das Kriegsspiel belegt: Kein Kind – abgesehen von zwei Mädchen in der mehr unfreiwilligen „Opferrolle“ – hat von Ängsten dabei berichtet.

Als letztes spieldefinierendes Merkmal bleibt zu nennen: Spiel mit Partnern stellt eine Interaktions- und Kommunikationssituation von seltener Dichte, ein „*soziales Ereignis*“ (KRAPPMANN 1976, S. 42) dar, das vom Spieler die Realisierung seiner Fähigkeiten zu sozialer Kommunikation und Interaktion verlangt. Beim Kriegsspiel werden hierbei auch die sonst oft vernachlässigten oder sogar verbotenen Kommunikationskanäle berücksichtigt: Der Umgang mit dem Raum (Distanz und Nähe), der ganze Körper mit großen Gesten und Bewegungen (Umfallen, Sich-Aufrichten, Fliehen und Verfolgen), der Umgang mit Symbolen der Macht (Pistole, Gewehr), die Stimme in allen Dimensionen (schrille Schreie bis dumpfes Röcheln), die Mimik in wunderbarer Eindeutigkeit (Schmerz, gespanntes Lauern, Sieg). Ich glaube, daß diese Kommunikationsmittel für Kinder faszinierend und notwendig sind – und daß sie sie sonst nur zu selten anwenden können.

Abschließend kann festgestellt werden: Das Spiel mit Kriegsspielzeug ist für zehnbis elfjährige Kinder ein „Spiel“ im Sinne aller wichtigen Spielmerkmale. Ob das möglicherweise mit fortschreitendem Alter anders wird (Hinweise dafür gab es in

einer Klasse mit älteren ausländischen Kindern), kann hier nicht entschieden werden. Es ist nicht anzunehmen, daß ein solches Spiel mit Kriegsspielzeug Kinder aggressiv macht. (Zu dieser in der Literatur sehr kontrovers diskutierten Frage vgl. KRONER 1977; KRONER 1984; GUGEL 1983, S. 81ff.; BÜTTNER 1979; BÜTTNER 1982, S. 61ff.; BÜTTNER 1984, S. 18ff.; SIEREK 1980, S. 17ff.; SCHÖNBAUER 1980, S. 86ff.; MIESKES 1979, S. 91ff.; *Erziehung gegen Gewalt* 1979, S. 30ff. und S. 41ff.; KAUFFMANN 1979). – Einige pädagogische Konsequenzen habe ich an anderer Stelle gezogen (WEGENER-SPÖHRING 1985, S. 49).

Bei der Schlußfrage „*Was meinen eure Eltern dazu*“ wird deutlich, daß zwar 75% der Kinder meinen, ihre Eltern lehnten das Spiel mit Kriegsspielzeug ab, daß sie jedoch kaum einsichtige Gründe dafür kennen. So greifen sie recht häufig zum Mittel der „*Relativierung und Verharmlosung*“ (35; 7%), um ihr Spiel gegenüber dieser diffus bleibenden Mißbilligung zu verteidigen: „Ich spiele nur kalten Krieg.“ „Ich spiele nur alte Kriege.“ Diese Äußerungen kamen fast alle am Anfang der Gespräche, als die Kinder die Gesprächsleiterinnen möglicherweise noch in die Reihe dieser diffus mißbilligenden Erwachsenen einreiheten; später wurde die Faszination an Kriegsspielzeug ganz ungehindert ausgedrückt. – Die Kinder haben also den Eindruck, daß sie von ihren Eltern keine nennenswerte Beratung oder Gesprächsmöglichkeit für dieses ihnen so wichtige Thema bekommen. Gleiches gilt vermutlich für die Schule (s.o.) – ein Faktum, das sicher für die Begeisterung bei den Gesprächen dieser Untersuchung mitverantwortlich war.

5. Fazit

Eine solche Gesprächsmöglichkeit sollte der Erwachsene den Kindern allerdings einräumen, und zwar nicht im Sinne pädagogischer Besserwisserie, sondern im Sinne eines echten Dialoges. Dabei sollte der Erwachsene auch nach eigenen, uneingestandenem Kriegsfaszinationen fahnden – „Größenräusche im Glanz von Waffen und stählern blickenden Soldaten ... Wünsche, die man sich als studierte und kritischdemokratische Lehrperson kaum einzugestehen traut ...“ (RUMPF 1979, S. 217) – um der Versuchung zu entgehen, bei den Kindern durch ein Verbot regeln zu wollen, was man bei sich selbst nicht regeln konnte. Der Erwachsene sollte sich vor allem auch auf ein Gespräch über die den Kindern bekannten Schrecken des Krieges einlassen, einen Standpunkt beziehen und ihn im gesellschaftlichen Ernstfall vertreten. Ich denke, dann wird er den Kindern in der Regel ihr Spiel lassen können, weil er darauf hoffen darf, daß das Kind mit Hilfe seines Vorbildes eines Tages einen Standpunkt findet, der Kriegsspielzeug erübrigt: „Ich spiele nicht mehr damit, weil ich jetzt begriffen habe, worum es geht“, sagte eines der befragten Kinder (Kategorie „*Früher damit gespielt, jetzt nicht mehr*“; 12; 2%). Bis dahin sollte er sich allerdings vergewissern, ob das Spiel mit Kriegsspielzeug ein wirkliches Spiel im oben beschriebenen Sinne bleibt. Die Ambivalenz, die „allzeit gefährdete schwebende Gleichgewichtslage“, macht es zwangsläufig labil und anfällig für ein spielzerstörendes Hereinbrechen der Realität.

Anmerkung

- 1 Die Auswahl der Klassen konnte nicht nach repräsentativen Gesichtspunkten erfolgen. Zum einen gab es teilweise Probleme mit der Genehmigung von den zuständigen Schulämtern (der Hinweis möge in dieser vagen Form genügen). Zum anderen gestatteten begrenzte Zeit- und vor allem Geldressourcen weder aufwendige Reisekosten (Bremerhaven wurde aus rein privaten Gründen gewählt) noch Tonbandaufzeichnungen der Gespräche, die alle hätten abgeschrieben werden müssen. Bei den Gesprächsprotokollen kann nicht die allerletzte Vollständigkeit garantiert werden. Erwähnt werden sollen aber auch die Vorteile einer „kleinen“, in pragmatischer Beschränkung angelegten Untersuchung: die drei Beteiligten garantieren durch ihr Engagement an der Sache Sorgfalt und Genauigkeit in jedem Punkt.

Literatur

- ARNOLD, R.: Der Deutungsmusteransatz. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), H. 6, S. 893–912.
- BALLY, G.: Vom Ursprung der Freiheit im Spiel. In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Theorien des Spiels. Weinheim¹⁰ 1975, S. 149–157.
- BATESON, G.: The Message: „This is Play“. In: HERRON/SUTTON-SMITH: Child's Play. New York (Wiley) 1971, S. 261–269.
- BIRCKENBACH, H.: Erziehung und Gewalt: Zum Umgang mit Kriegsspielzeug. In: SCHIERHOLZ, H. (Hrsg.): Frieden-Abrüstung-Sicherheit. Reinbek 1981, S. 284–308.
- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek 1973, S. 80–146.
- BÜTTNER, C.: Kriegsspielzeug oder die Organisierung der Feindseligkeit. In: Kriegsspielzeug. Erfahrungen aus Praxis und Forschung. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung. Bonn 1979, S. 30–50.
- BÜTTNER, C.: Kriegsangst bei Kindern. München 1982.
- BÜTTNER, C.: Kinder und Krieg. Zum pädagogischen Umgang mit Haß und Feindseligkeit. Frankfurt a. M. 1984.
- CALLOIS, R.: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Stuttgart 1961.
- COOPER, P.: Die Entwicklung von Vorstellungen über den Krieg. In: KRIPPENDORF, E. (Hrsg.): Friedensforschung. Köln 1968, S. 157–180.
- DICK, L. VAN: „Haben wir heute etwa schon wieder Frieden?“ Gedanken zur Abrüstung an der pädagogischen Front. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 34 (1982), H. 3, S. 98–101.
- EBERT, H./PARIS, V.: Warum ist bei Schulzes Krach? Kindertheater Märkisches Viertel/ Rollenspiel/ Politisches Lernen. Teil I. Berlin 1976.
- Erziehung gegen Gewalt.* Kriegsspielzeug in der aktuellen Diskussion. Zusammenstellung der Referate und Arbeitsgruppenergebnisse der gleichnamigen Fachtagung zum internationalen Jahr des Kindes in Lohmar-Kreuznaaf 1979. Bonn 1979.
- GOFFMAN, E.: Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München 1973.
- GUGEL, G.: Erziehung und Gewalt. Waldkirch 1983.
- HECKHAUSEN, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: FLITNER, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973, S. 133–149.
- HUIZINGA, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg 1956.
- KADE, S.: Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn 1983.
- KAUFFMANN, H.: Die Militarisierung des Kindes: Aggressives Spielzeug und Gesellschaftsstruktur. In: OBERFELD, C./KAUFFMANN, H./BECKER, J. (Hrsg.): Zwischen Utopie und heiler Welt. Frankfurt a. M. ²1979, S. 253–303.

- KERBS, D.: Spiel und Freiheit. In: Kunst und Unterricht (1970), H. 9, S. 17–20.
- KÖCKEIS-STANGL, E.: Methoden der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULRICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 321–370.
- KRAPPMANN, L.: Soziales Lernen im Spiel. In: FROMMBERGER, H./FREYHOFF, U./SPIES, W. (Hrsg.): Lernendes Spiel – Spielendes Lernen. Hannover 1976, S. 42–47.
- KRONER, B.: Ist das noch Spielzeug? In: Psychologie heute 4 (1977), H. 12, S. 15–22.
- KRONER, B.: Definition von Kriegsspielzeug. In: Kriegsspielzeug – Ist das noch Spielzeug? (Hrsg.): Galerie 70 Edition. Berlin 1979, S. 14–37.
- KRONER, B.: Beginnt der Krieg im Kinderzimmer? In: Warum nicht Frieden? Sonderheft Psychologie heute 1984, S. 52–59.
- MIESKES, H.: Kriegsspielzeug und Martialischer Geist. Bamberg 1981.
- RUMPF, H.: Inoffizielle Weltversionen – über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 2, S. 209–230.
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule.
- RÜHMKORF, P.: Über das Volksvermögen. Exkurse in den literarischen Untergrund. Reinbek 1967.
- SCHUEERL, H.: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim 1973.
- SCHÖNBAUER, U.: Die gesellschaftliche Bedeutung des Spielzeugs. In: SIEREK, K. (Hrsg.): Krieg im Kinderzimmer. Wien 1980, S. 76–103.
- SIEREK, K.: Krieg im Kinderzimmer – Zur ideologischen Vereinnahmung unserer Kinder. In: SIEREK, K. (Hrsg.): Krieg im Kinderzimmer. Wien 1980, S. 1–74.
- WEGENER-SPÖHRING, G.: Soziales Lernen im Spiel. Untersuchung seiner Möglichkeiten und Grenzen im Bereich Schule. (Dissertation) Kiel 1978.
- WEGENER-SPÖHRING, G.: Spiel, Spieltheorien. In: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. (Hrsg.): Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt a. M. 1980, S. 725–727.
- WEGENER-SPÖHRING, G.: Faszination von Kriegsspielzeug – Was ist zu tun? In: Die Grundschule 17 (1985), H. 11, S. 46–49.

Abstract

The Significance of War Toys in the World of Elementary School Children – Class Discussions with Fourth Graders

War toys is a topic which engenders strong emotions among adults and children and about which we have little definite knowledge. The author assumes that war toys cannot and should not be the subject of a traditional lesson characterized by an extensively cognitive instructional strategy; it requires the admission of the emotional and subjective realms. Therefore she led discussions about war toys with 20 fourth grades (429 children) and interpreted her findings afterwards. The investigation may thus be understood as a contribution to research using the „interpretive paradigm“. Besides the introduction of several facts (frequency of and preference for war toys), the children's statements regarding the points „what is fun?“ and „reasons against war toys“ will be emphasized. Following this discussion the question to what extent playing war fulfills the characteristics of a real game for the 10–11 year old will be investigated. Here the characteristics „ambivalence“ and „distance to reality“ will be treated in particular. In conclusion some pedagogical consequences of the study will be drawn.

Anschrift der Autorin:

Dr. phil., Dipl. Päd. Gisela Wegener-Spöhring, Georg-August-Universität Göttingen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Waldweg 26, 3400 Göttingen