

Wolfgang Zacharias

Spiel bildet – Netzwerke für Spiel und Kultur

Teil 1:

Umwelt als Spiel- und Lernraum – die ganzheitliche urbane Bildungslandschaft

Prolog

Da wird bei Theodor Fontane in seinen Erinnerungen von den Spielplätzen, „den wichtigsten Orten der Kindheit“ erzählt, im Haus, Keller, Dachboden, tief unten im Heu des Stallbodens, am Hafen und in der weiten Umgebung zwischen Wald, Moor, Dünen und Meer. Die Kinder hatten dort ihre bedeutungsvollen Orte, beispielsweise „Störtebeckers Kul“, für Fontanes Selbstbewußtsein wohl ein zentrales Erlebnis, wie er erzählt: „Dies war ein tiefes Loch, richtiger ein mächtiger Erdtrichter, drin der Seeräuber Störtebecker, der zu Anfang des 15. Jahrhunderts die Nord- und Ostsee beherrschte, mit seinen Leuten gelagert haben soll. Gerade so wie wir jetzt! Das gab mir ein ungeheures Hochgefühl, Störtebecker und ich! Was muß ich für ein Kerl sein!“

Was müßte man für eine Pädagogin, ein Pädagoge sein, um so was bei den Kindern auszulösen. Und gewiß war Klein-Fontane höchst aufnahmefähig für entsprechende geschichtliche Hintergründe, die Hanse und die Seefahrt, und die damit zusammenhängende ganze weite Welt. Bilder, Bücher, Geschichten, Globus, Landkarten, Segeltechniken, wie das Wetter und die Sterne funktionieren und der Kompaß - vom Fokus „ich und Störtebecker“ war wohl alles zu erschließen, im Prinzip auch im Sinne schulischer Bildung, wenn auch vielleicht nicht mit ihren Methoden.

Unsere eigene Interpretation in Sachen „gelebter Raum“ bzw. „Umwelt als Lernraum“ sowie Verhältnisse von realen Orten und Atmosphären einerseits, Imagination und Phantasie als ästhetisches Vermögen der Kinder andererseits betreffend: Theodor Fontanes innere Vorstellungswelt war wohl durch lebhaftes Phantasietätigkeit illuminiert. Und im Spiel werden sich die Freunde, seeräubernd, ihre Umwelt erobert, 'angeeignet', wie man heute so sagt, haben, indem sie eine eigene imaginierte, den Alltag überhöhende Welt in diese hineinprojiziert haben - nicht nur als Abenteuer im Kopf. Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers kommentierte:

„Erzählungen, Abenteuergeschichten, bebildert aus Büchern, Realitätsversatzstücken und produktiver Einbildungskraft mit Wirkungen auf das aktivierte Subjekt, die kindliche Weltaneignung waren die Motoren des Wechselspiels zwischen umgebender Realität und vorgestellten wünschenswerten Projektionen.“ (Oelkers 1983)

1. Blick zurück nach vorn: Die Aktualität von Spiel und Kultur mobil

Einerseits: Wir in München haben 2002 unser „30-jähriges Spielmobiljubiläum“ gefeiert: Wer hätte das gedacht, damals 1972, als wir, initiativ und ehrenamtlich, unbezahlt und experimentell-engagiert, erstmals einige Wochen in den Sommerferien mit dem alten englischen Doppeldeckerbus und anlässlich der Olympischen Spiele in München durch die Stadtteile gefahren sind, abseits und auch etwas alternativ zum internationalen olympischen Rummel (vgl. Mayrhofer/ Zacharias 1973). Daraus ist, entsprechend auch der ersten Initiativen in anderen Städten wie Berlin und Köln, die „mobile Spielanimation“, die „Methode Spielmobil/ Spielbus/ Spielaktion“ geworden: als Teil kommunaler Kinder- und Jugend(kultur)arbeit, als besonders effiziente Form, die Lebenswelten der Kinder und Familien vor Ort anzureichern, qualifizierte und umweltbetonte („sozial-räumlicher Ansatz“) offene Spiel- und Lernräume anzubieten: Das ist mobile Jugendarbeit und ein spielpädagogisches Berufsfeld vor allem in kommunalen Kontexten (vgl. dazu Grüneis/ Knecht/ Zacharias 2001).

Andererseits: In der bildungspolitischen PISA-Nachfolgediskussion auch entsprechend der spiel- und kulturpädagogischen „PISA-Schieflage“ einer „gePISAckten Bildung“, jedenfalls was die schul- und unterrichtszentrierte Nach-PISA-Diskussion betrifft, sind Stichworte auch neu aufgewertet worden, die z.T. eigentlich längst in Spielmobil- und Spielpädagogik-Kreisen selbstverständlich sind, sozusagen zum „Begründungsinventar“ gehören, wie z.B.

- Lebenswelt als Lernwelt (vgl. Deutsches Jugendinstitut , Jens Lipski 2002)
- Bildung ist mehr als Schule (vgl. Leipziger Thesen 2002)
- Spiel bildet (vgl. Gerd Knecht u.a.)
- Vielfalt der Lernformen (vgl. Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“ des Bundesjugendkuratoriums)
- Die Bedeutung des informellen Lernens
- Bildung in eigener Regie: Selbstbildung – Bilden heißt „sich bilden“ (Hartmut v.Hentig)
- Partizipation und Biographiebildung: Das Bild vom „kompetenten Kind“ (Dieter Baacke)
- Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch, mit Spiel, Kultur, Medien (vgl. Modellprojekt der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung)
- „Lernziel Lebenskunst“ und „Kultur leben lernen“ (vgl. BKJ 2000/ 2002)

Und wie die aktuellen Stich- und Schlagworte so alle heißen, zusammengefasst in der Forderung nach einer neuen „Kultur des Aufwachsens“ als öffentliche Aufgabe (vgl. 10.Kinderbericht 1998, BMFSFJ)

Und wir, die „Münchner“ haben einige zentrale Orientierungen bei der Entwicklung unserer praktischen und konzeptionellen Arbeit begleitet, bei denen diese aktuellen Trends eigentlich schon immer orientierend und selbstverständlich waren, z.B. die Rede vom

- „gelebten Raum“ und der „gestalteten Zeit“ in flexiblen, mobilen und offenen Angebotsformen: Spiel und Kultur vor Ort und für alle, meist auch „umsonst und draußen“
- „Ökologie des Spielens und Lernens“: Das meint die Betonung des „Mensch-Umwelt-Verhältnisses“ als besonders erfahrungsintensiv und aktivitätsstiftend für Kinder und Jugendliche – insbesondere wenn diese Umwelten für alle abwechslungsreich und mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten, Situationen, Materialien, Objekten, sozialen und kulturellen Phänomenen angereichert sind: für Spiele, Experimente, Gestaltungen, Entdeckungen, Treffs, Spiel-Regelungen, Teilhabeerfahrungen. Zum Beispiel als „Kinderöffentlichkeiten“ – wie auch ein prominentes Stichwort der 70er Jahre hieß (Oskar Negt) und als neu entdeckte eigenständige „Kinderkultur“ einschließlich Medien (Heinz Hengst) – heute im Horizont von „Medienkindheit“ in der „Informationsgesellschaft“ und in der Spannweite von „Sinnenreich und Cyberspace“ von besonderer Bedeutung.

Übrigens kann man die Spielmobile auch mit dem „sozialökologischen Ansatz“ der Entwicklungspsychologie (Bronfenbrenner, Baacke u.a.) wie auch dem „territorialen bzw. sozialräumlichen Ansatz“ der Sozialpädagogik (Lessing, Deinet u.a.) begründen.

Wir, die Spielmobiler, realisieren das Ziel alltagspraktisch: „Umwelt als Spiel- und Lernraum – Lebenswelten als Spiel- und Lernwelten“: Durch Anreicherung, durch Qualifizierung, durch Inszenierung von Orten und Räumen, und als partnerschaftlich-partizipative „Lobby“ für Kinderrechte und kindliche, spielerische Raumnutzungen: Die beispielbare Umwelt und Stadt.

Exkurs: Die „Ökologie des Spiels“

Anlässlich eines der ersten Spielmobiltreffen in München 1983 ist ein Text zur „Ökologie des Spielens“ entstanden, der eigentlich nach wie vor aktuell und begründend ist – und deshalb ausführlich im folgenden und im Original wiedergegeben werden soll:

„Von einer ‚Ökologie des Spielens und Lernens‘ zu sprechen oder von einer ‚Ökologie der Erfahrung in Kindheit und Jugend‘, knüpft an Begriffe der Sozialwissenschaften und der Sozialisationsforschung an. Dort wird von einer ‚Ökologie der menschlichen Entwicklungen‘ (Urie Bronfenbrenner) gesprochen. Der Begriff ‚Ökologie‘ hat dabei nicht die eher engere, biologische Definition als Naturgemeinschaft verschiedenster Lebensformen. Mit auf menschliche Verhältnisse bezogener Ökologie‘ wird an die altgriechische Herkunft des Wortes angeknüpft. ‚Oikos‘ hieß das Haus, der gute Ort, das Gefüge des häuslichen Lebens, in dem Menschen, Dinge, Zeit und Raum eine funktionale Ordnung eingingen: Mit ‚Ökologie‘ im Zusammenhang mit menschlicher Lebenswelt und mit menschlicher Entwicklung ist dann gemeint: Eine vom Menschen selbst gestaltete und gestaltbare Umwelt, Verläufe und Abhängigkeiten in ihr, ihr funktionales Gleichgewicht. Es geht um den Alltag, es geht um einen realen definierbaren Lebensbereich mit sozialen und räumlichen Kriterien.

Urie Bronfenbrenner (1981, S.37), der Vater des ökologischen Denkens in der Pädagogik, bezogen auf das Aufwachsen der Kinder, definiert: ‚Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigem Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche.‘ Qualitätsmerkmale für wünschenswerte Entwicklungsverläufe sind dann anregungsreiche, erfahrungsintensive Umwelten, unterschiedliche wechselnde Situationen, mit denen sich Kinder und Jugendliche auseinandersetzen können: Sie bilden ein ‚Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen‘, in die das Kind verwickelt ist, sich aktiv einbringt. Den Wechsel zwischen verschiedenen Lebensbereichen, das Aneignen neuer Bereiche nennt Bronfenbrenner ‚ökologischen Übergang‘. Positiv bewältigte ‚ökologische Übergänge‘ bezeichnet Bronfenbrenner als besonders entwicklungsfördernd. Was heißt das nun für uns als Pädagogen und Planer in Sachen SPIEL?

‚Ökologie des Spielens‘ wäre dann eigentlich eine Sichtweise, die versucht, die Vielfalt des Spielens in der Alltagsumwelt zu erhalten, zu erweitern, oder, wo diese aus dem Gleichgewicht ist, diese Vielfalt wieder herzustellen. Das ist eigentlich analog zum traditionellen ökologischen Denken: Gleichgewichte erhalten, regionale Vielfalt erhöhen, Defizite ausgleichen ...

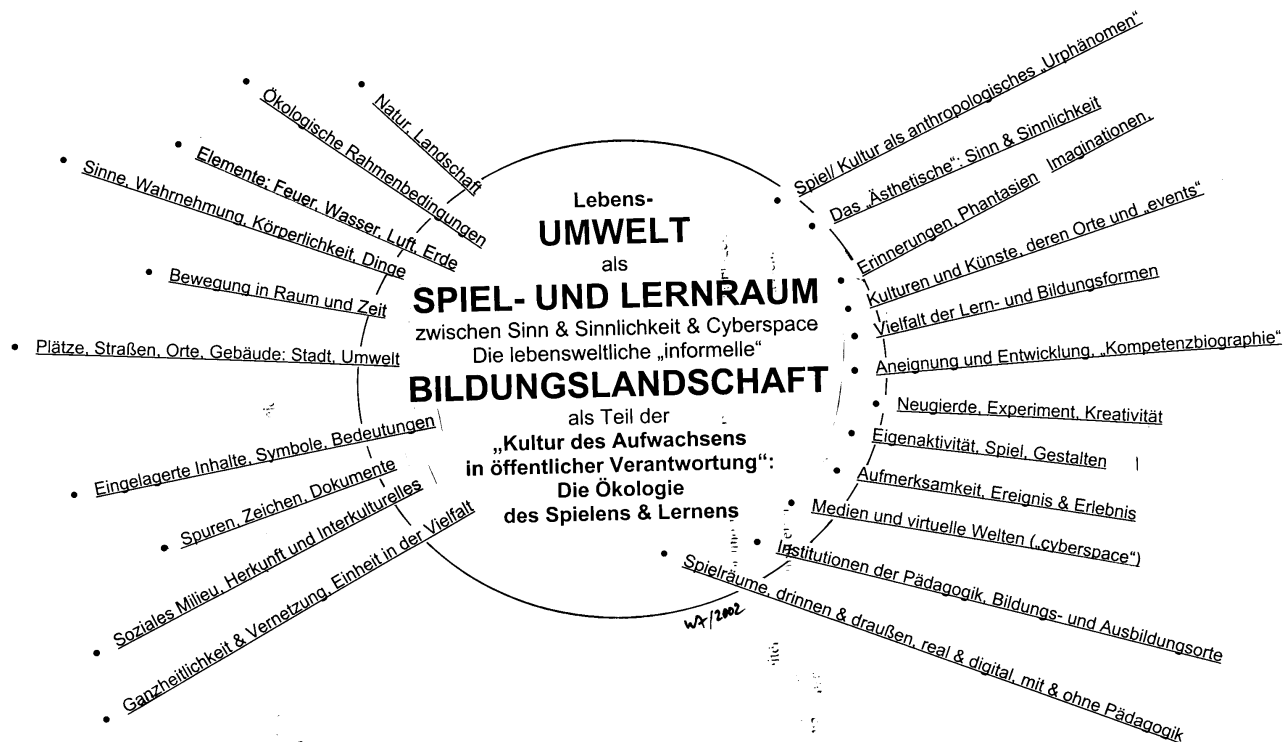
Es ist nun die Frage, wo und wie in Kindheit und Jugend Spielen als wichtige Erfahrungsform bedroht ist, aus dem Gleichgewicht, z.B. in Sachen Abstraktheit und Entsinnlichung kommt, und wie wir als Spielplaner und Spielpädagogen darauf reagieren können.

Es geht also darum, Umwelt als vielseitige Spielumwelt instandzusetzen, sowohl

- *für raum- und materialbetontes Spiel an unterschiedlichen Orten einer Umwelt und zu frei rhythmisierbaren Zeiten,*
- *für freies Spielen ohne Erwachsene (natürliche Situationen) und für Spielen mit Erwachsenen (geplante Situationen),*
- *für Spielen mit Realitätsgehalt (Ernstfälle) wie auch für Phantasiespiele (Fiktionen),*
- *für Spielen mit sinnlich-körperbetonten wie auch inhaltlich-abstrakteren Dimensionen, für wilde und besinnliche Spiele,*
- *für regelhafte wie auch für frei-assoziative Spiele,*
- *für Spielen in unterschiedlichen sozialen Bezügen und Gruppenstrukturen wie auch alleine*
- *für Spiele sowohl mit je aktuellster Technik als auch in naturbelassenen Umwelten und mit natürlichen Materialien, z.B. den vier Elementen Feuer, Wasser, Erde, Luft.*

Wo die Bedingungen, die Gelegenheiten für das eine oder andere einfach in der Lebensumwelt der Kinder fehlen und Kinder nicht einmal die Chance, die Wahlfreiheit zu solchen unterschiedlichen Spielerfahrungen in ihrer 'menschlichen Entwicklung' haben, ist die 'Ökologie des Spielens und Lernens' gestört."

(Der Text von 1983 ist enthalten als Dokument in: Grüneis/ Zacharias (Hg.): Kulturpädagogisches Lesebuch Nr.5: 30 Jahre Spiel & Kultur mobil in München, München 2002 *)



2. Spiel bildet – Spielen ist mehr

Wenn wir von „Umwelt als Spiel- und Lernraum“ sprechen und dabei vor allem den „gelebten Raum“, aber auch offenen, zugänglichen, vielfältigen, realen, materiellen Raum als „Spiel- und Lernumwelt“ – mit und ohne Spielmobile und SpielpädagogInnen – als entscheidende Qualität des aktiven, experimentellen und raumgreifenden Kinderspiels betonen, dann gilt es, sich eines aktuellen Begriffs von „Spiel“ zu versichern.

2.1 Der „homo ludens“

Der moderne Spielbegriff ist im Bild des „homo ludens“ (Huizinga 1934/ 1954) gefasst. Er ist dann ja durch Schillers „Briefe zur Ästhetischen Erziehung“ (Schiller 1773/ 2002) besonders salonfähig bzw. prominent geworden und als „Urphänomen Spiel“ vielfach thematisiert. So wurde er früh ins Pädagogische, auch mit dem Problem seiner Instrumentalisierung und der Gefahr des „Spieleverderbens“ gewendet. Daran sei zumindest „legitimatorisch“ erinnert, ohne im Detail darauf einzugehen.

Zur Vergewisserung: Der Brockhaus (1999, Bd 13, S.200) definiert Spiel als „Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck lediglich aus Freude an ihr selbst ausgeübt wird und mit Lustempfinden verbunden ist. Spiel findet sich bei Tieren und Menschen...Die klassischen Theorien verstehen Spiel als Ein- und Vorübung wichtiger Anlagen und Instinkte, als Erholung und Entlastung oder als Abfuhr von Affekten und Triebregungen“.

Es wird weiterhin benannt: „Spiel als Ausdruck des schöpferischen Treibens des Menschen“, „Spielerisches Handeln als Grundlage kultureller Tätigkeit“, „Die Bedeutung des kindlichen Spiels in der Pädagogik und der Psychotherapie (Dem lassen sich dann bei Bedarf Gewährsleute zuordnen: Schiller, Huizinga, Fröbel, Winnicott – bitte sehr)

Spiel in anthropologischer Sicht: „Die Bestrebungen, das Spiel mit Hilfe ‚seines Kerns‘ auszuzeichnen, gehen Hand in Hand mit der Behauptung, dieser sei eine fundamentale anthropologische Eigenschaft, so dass das Wesen des Spiels zugleich jenes des Menschen ausmache.“(Gebauer in Wulf 1997, S.1038) Und das ist das (definitivische) Problem einerseits, die (ganzheitliche) Chance andererseits:

„Die Verschiedenheit der Blickpunkte auf das Spiel ist also nicht das Eine, sondern die Veränderbarkeit der Hinsichten.“(aaO, S.1038) Diese polyvalente Komplexität im Begriffsspiel ist ähnlich mehrperspektivisch wie bei Kunst, Kultur, Ästhetik, Bildung. Es gilt also von einem je erweiterten Verständnis auszugehen, ganz allgemein, sowie speziell und je nach Interesse auch eine akzentuierte Perspektive einzunehmen, z.B. Spiel als ästhetisch-gestaltende Aktion- und Erfahrungs-/ Erkenntnisform im Umgang mit sich und der Welt.

Dazu doch ein Definitionsvorschlag, der durchaus in Analogie zu Kunst und Kultur zu setzen und zu lesen ist:

„Spiele bilden *Welten*, die für sich stehen können und die relative Autonomie besitzen, aber zugleich auch Bezug auf eine (oder mehrere) Welt (oder Welten) außerhalb des Spiels nehmen. Spiele sind, insofern sie Bezug auf eine gegebene Welt nehmen, nachgeordnete Welten. Nachordnung besteht in einem logischen Sinn, nicht in einem kausalen oder zeitlichen. Es ist möglich, daß ein Spiel in eins mit der Alltagswelt, auf die es Bezug nimmt, entsteht. Das heißt nicht, daß Spiele einfache Abbilder oder Widerspiegelungen einer sozialen Welt sind; die Bezugnahme ist komplexer. Aufgrund ihrer paradoxalen Grundstruktur enthalten Spiele keine eindeutigen Aussagen, weder zustimmende noch ablehnende, über die vorgeordnete Welt. Es gibt Spiele, deren Organisationsprinzipien denjenigen gleichen, die das Alltagshandeln regeln. In diesem Fall besteht ein realistisches Verhältnis zwischen beiden Welten.“ (Gebauer in Wulf 1997, S.1042)

Das ist wohl der mögliche, historisch-anthropologische Kern und Aspektreichtum des Spiels in aktueller Interpretation, brisant gerade bezogen auf die neuen digitale Spiel- und Phantasiewelten.

Den anthropologisch-historischen Reichtum an Aspekten des Spiels bzw. dessen Definitionsweite fasst Gunther Gebauer dann so zusammen mit Bezug auf die „Säulenheiligen“ der Spieltheorie der letzten Jahrzehnte:

„Bereits Huizinga hatte als wesentliches Merkmal des Spiels den Ernst herausgestellt. In Batesons Analyse wird diese Charakteristik zu einer spielimmanenten Wahrheit verschärft. Caillois und Gerertz zeigen eine Korrespondenz von fundamentalen Prinzipien des Spiels mit jenen der gesellschaft-

lichen Wirklichkeit auf. Von Norbert Elias wird schließlich die Wirklichkeit des Spiels - die Echtheit und Intensität der Emotionen - als wirklicher und wahrer als das soziale Leben behauptet. Ich habe in meiner Diskussion neuerer Spieltheorien die traditionelle Kennzeichnung des Als-ob und des Scheins umgeformt in eine Beschreibung des Spiels als mimetischer Welt, die, auf die soziale Wirklichkeit bezogen, einige ihrer Aspekte mit besonderem Nachdruck darstellt, indem sie diese wie auf einer Bühne aufführt. Der Eindruck, das Spiel sei wirklicher als die Wirklichkeit, entsteht daraus, daß der Spieler sich mit seiner Aufführung vollkommen identifiziert, daß er mit ihr vollkommen eins wird. Er glaubt an sein Spiel (Bourdieu 1980, S. 135): Er lebt in der *illutio* seines Spiels.“ (Gebauer in Wulf 1997, S.1047)

Dies erklärt ja dann und aktuell auch die Faszination der Computerspiele bei Kindern und Jugendlichen, vielen vor allem pädagogisch tätigen Erwachsenen unverständlich und so nicht nachvollziehbar: Ihr Problem und oft auch professionelles Defizit im offenen akzeptierenden Umgang mit den „spielkompetenten Kindern“.

Der kunst- und kulturpolitisch aktive Philosoph bestätigt die anspruchsvolle Perspektive des Spiels als Interaktion: „Der *homo ludens* kann aus einem Spiel aussteigen, und er kann das Spiel modifizieren. Der *homo ludens* erfindet und legt Strukturen, er richtet sich nach den von ihm erfundenen und etablierten Regeln der Interaktion“. (Nida-Rümelin in Rötzer 1995, S. 139). Natürlich ist das sowohl die gesellschaftliche wie auch bildungsrelevante, z.B. kunst- und kulturpädagogische Bedeutung der Künste und der Spiele.

„So verstanden ist der *homo ludens* im Vergleich zum *homo sociologicus* und zum *homo oeconomicus* näher an der gesellschaftlichen Realität. Der *homo ludens* vereint Elemente des *homo oeconomicus* und des *homo sociologicus*; er ist interessen- wie regelorientiert, aber er geht in einem wesentlichen Punkt über die beiden anderen Paradigmen hinaus. Für ihn hat die eigene Lebensform je individuell ebenso Entwurfscharakter, wie kollektiv gesehen die Gesellschaftsform als Ganze.“ (aaO. S.140)

Und mit Blick auf die aktuellen, zukünftigen virtuellen Spielkulturen könnte es, wird es auch zu einem überraschenden „revival“ des „*homo ludens*“ im Spiel zwischen „Sein und Schein“, bzw. in der medialen Aufwertung des „schönen Scheins“ (Rötzer 1991) und der technologisch möglichen „künstlichen Paradiese“ (Welsch 1996) kommen – als neue „Aktualität des Ästhetischen“ weit über die Kunst hinaus, mit dieser aber als symbolischen Zuspitzung. Und mit der balancierenden Folge einer „Revalidierung“ des Authentischen, Einmaligen, Ereignishaften, Sinnlich-Eindrücklichen, des „Merk-Würdigen“, das im medialen und digitalen Kosmos neue Aufmerksamkeit erhält.

Der Medienspezialist und Medienphilosoph Florian Rötzer zur Zukunft des Spielens im Medienzeitalter und der Netzwerkgesellschaft: "Gegenwärtig deutet einiges darauf hin, dass wir einer Zukunft entgegengehen, in der sich nicht nur kommerzielle Video- und Computerspiele durch die Verbreitung von interaktiven und vernetzten Medien weiter durchsetzen werden, sondern dass sich auch unsere Einstellung zum und unser Verständnis vom Spiel verändern wird," Florian Rötzer zitiert Joseph Weizenbaum: "Der Computer ist also ein Spielplatz, auf dem jedes erdenkliche Spiel möglich ist." Rötzer spricht auch von der Aussicht auf eine neue „ludische Kultur“, in der sich eben der "homo ludens" endlich ganz verwirklichen kann. Dies scheint – nach Rötzer - in aller Freiheit möglich durch den elementaren Spielcharakter des Computers und des Internet entsprechend Nutzungsvielfalt und globaler Flexibilität im – symbolischen - Umgang mit Zeiten und Räumen. Es geht um die prinzipielle Zugänglichkeit und Vernetzung von "allen mit allen" und von "allem mit allem". (Rötzer 1995, S.177) Eine schöne Aussicht?

2.2 Dimensionen des Spiels mit der Tendenz „Ganzheitlichkeit“

Spielen ist eine mehr oder weniger „ganzheitliche“ Aktions- und Lernform, im Prinzip offen, freiwillig, subjektorientiert.

Dies schließt dann leicht entsprechend organisatorisch-institutioneller Rahmenbedingungen des reflexiven Lernens Vielfalt und Aspektreichtum aus: Die „Polyvalenz“, die Mehrperspektivität und Deutungsoffenheit des Gegenstands, die den Spielen und Künsten, den Kulturen und symbolischen Formen innewohnen, auch dem je einzelnen Kunstwerk, einem kulturellen Geschehen und dem offenen Spielprozess.

Das übrigens ist ja ein traditionelles kunst- und kulturpädagogisches Dilemma: Die rahmenden Zu-richtungen der Lern- und Erfahrungssituation z.B. für Kinder und Jugendliche droht die entscheidenden Potentiale des Gegenstands, ihre profilierende Differenz zu anderen Wissens- und Könnensformen, z.B. der Mathematik, der Naturwissenschaften des funktionalen und interpretierenden Sprachgebrauchs, der Aneignung historischer, geographischer Wissensbestände, zu verwischen, bzw. zu marginalisieren oder auch im spezifisch je subjektiven Gebrauch zu verhindern. Den „Eigensinn“, z.B. des Spielens, der Phantasie und der Entscheidungsfreiheiten dabei.

Das Etikett „Ganzheitlichkeit“ z.B. von Kunst und Spiel hat aufeinander verwiesene, ineinander verwobene Dimensionen. Beispielhaft seien hier einige aufgezählt – ohne Anspruch auf besondere Systematik und Vollständigkeit.

- Das Kinderrecht auf „Spiel“ mit Partizipationschancen

Die 1989/1990 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention nennt in § 31 Spiel, Kunst, Kultur in je eigenen Formen als unveräußerliches Kinderrecht – ebenso wie „Bildung“ in angemessener Form und für alle. Verbunden ist dies mit dem Recht, bzw. dem zu verwirklichendem Postulat der Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an Kunst und Kultur, nicht nur der der Erwachsenen, sondern in der Verwirklichung ihrer eigenen Formen von kulturellem Ausdruck, z.B. der Gestaltungsaktivität des Spiels und der tätigen Weltaneignung. Dieses „Partizipationsgebot“ ist im real existierenden, strukturiertem und institutionellem Alltag von Kindheit und Jugend noch keineswegs ausreichend verankert und realisiert. (vgl. Bartscher u.a. 2002, S.1051 ff.)

- Sinn und Sinnlichkeit, Emotion und Reflexion: Das „Ästhetische“

Es sind die wohl entscheidenden Potentiale des „Ästhetischen“, dass im rezeptiven („Anschauung“) und produktiven („Gestaltung“) ästhetische Umgang, bzw. in der ästhetischen Erfahrung mit sich und der Welt Sinne und Bedeutungen, Inhalte im Wahrnehmungsprozess zusammenfallen. Dabei sind sowohl Empfindungen, Emotionen wie auch Erkenntnisse und Wissen miteinander verbunden (vgl. z.B. Seel 1996, Duncker in Neuss 1999). Dies ist „bildend“. Es ist fast ein Gemeinplatz – Kunst und Spiel ganz allgemein betreffend.

Zwei Belegzitate mit Verweis auf entsprechende Diskurskontexte, die das Motiv „Ästhetische Erkenntnis“ bzw. „Ästhetische Erfahrung“ ausgehend vom „Sinn der Sinne“ begründen: „Etwas in einer sinnlichen Erscheinung zu vernehmen“, so formuliert Martin Seel (2000, S.50) die Bedeutung ästhetischer Wahrnehmung als ein spezieller Modus von Wahrnehmen. Als „Ästhetik des Erscheinens“ hat Seel das aktuelle Zentrum des Ästhetischen bestimmt.

Spiel im weiten kulturellen Verständnis ist die kindliche Form ästhetischer Aktivität, ausgehend von sinnlich motivierter und stimulierter Weltaneignung. Und das ist der mögliche immaterielle und bildende Mehrwert: „Denn der Mensch beruhigt sich nicht bei dem puren Faktum seiner sinnlichen Organisation, er sieht etwas darin, einen Sinn, und wenn er ihn nicht findet, gibt er ihm einen und macht etwas daraus.“ (Plessner 1980: 332)

- Zeiten und Räume als Möglichkeiten und Wirklichkeiten

Im Spiel geht es immer um eine Art „Quasirealität“, eine vorgestellte Welt zwischen Imagination und Konkretheit, Faktischem und Fiktivem. Zeiten und Räume bleiben dabei entsprechend körperlich-materieller Existenz real, klar: Das Spiel, wie auch die Künste, entheben aber darüber hinaus in „eingebildete“ Zeiten und Räume. Dies sind dann entworfene, andersartige, imaginierte, spekulative

Zeiten und Räume über das Hier und Jetzt hinaus, auch über die personelle Fixierung in andere Rollen hinein: Vom „Reich der Notwendigkeit“ in das „Reich der Möglichkeiten“, vom Fixpunkt der Gegenwart in mögliche „andere Welten“, Existenzweisen wie auch in Vergangenheiten und Zukünfte – sozusagen im Medium des Ästhetischen, mit dem Potential der künstlerischen bzw. spielerischen Form und Handlung.

- Gestaltende Phantasie in Aktion: Aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität

Insbesondere das Spiel der Kinder – wenn man sie lässt und dies als ihre kulturelle Form der Weltanschauung bzw. -aneignung akzeptiert ist ja „Phantasie in Aktion“. Es geht um Gestaltungen bzw. den Ausgleich zwischen „Ich und Welt“ probeweise, experimentell, spielerisch. Dies ist eine durchaus traditionelle Formel für „Bildung“ als z.B. durch positive Rahmenbedingungen, durch pädagogische Unterstützung angeregte, qualifizierte „Selbstbildung“.

Aktivierete, neugierige Wahrnehmung, „mit alle Sinnen“, wie es heute allenthalben heißt, und Formen „ungewöhnlichen Lernens“, mit durchaus „kreativer Intelligenz“ und „Emotionalität“ sind die subjektiven Verfahren, die Phantasien beflügeln. Dies beinhaltet auch - durchaus wertorientiert – die Chance zu sozialer, gesellschaftlicher, sensibilisierender, bzw. entsprechender handlungsmotivierender „Schlüsselkompetenzen“ z.B. in der Summe als „Lebenskompetenz“ bzw. „Lebenskunst“. Derartige kunst- und spielpädagogisch initiierte Bildungsprozesse haben immer auch absichtsvolle oder immanente soziale Dimensionen. Ob man will oder nicht ...

- Das Symbolische und das Imaginäre spielt immer mit

Künste und Kulturen, Rituale und Spiele bilden also Symbolwelten aus, die so etwas wie die Bühnen gesellschaftlicher Werteverhandlungen und überindividuelle Identitäten ermöglichen und bedeuten: Symbolische Formen des geregelten Zusammenlebens oder kontroverser Auseinandersetzungen (vgl. Cassirer 1953/ 1954, Bourdieu 1974/ 1994)

Im Symbolischen, das sich eben in der gestalteten Spannung zwischen „Sinn und Sinnlichkeit“, „Emotion und Reflexion“, „Notwendigkeit und Möglichkeit“, „Vergangenheit und Zukunft“ im Focus real existierender Gegenwart manifestiert, entwickeln z.B. Künstler und Kinder ihre „Weltbilder“. Sie kommunizieren diese mit Medien und Ausdrucksformen aller möglichen Arten, eben „ästhetisch“. Spiel ist eine der typischen Formen dazu, sozusagen das „Curriculum“ („Wägelchen“) der Einbildungskraft. (vgl. Kamper 1981) und insofern auch selbst eine, die symbolische Form der Idee von Ganzheitlichkeit und Artenvielfalt gleichermaßen.

- Spielen mit Inhalten als Methode und Form

Bleibt noch zu betonen: Analog zu den Künsten ist Spiel bzw. das Spielen zunächst und vor allem für Kinder und Jugendliche als aktivierende Bildungsform, als selbstorganisierte Erfahrungsmethode von besonderem, auch pädagogischem Wert. Es ist immer wieder daran zu erinnern, dass zunächst also nicht die Inhalte, die Bedeutungen, die Werte und Ziele dessen, was in Kunst und Spiel bearbeitet wird, die entscheidende, dann auch pädagogische Qualitäten sind, sondern der Modus, diese spezifische Art und Weise des Lernens und Erfahrens als Erkenntnisweise und Wissensaneignung.

Die Frage stellt sich allerdings immer wieder neu, zwischen Inhalt und Form, zwischen Bedeutung und Methode: Spiel bildet, aber wie? Künste bilden, aber wie? Es ist eine Art pädagogischer Dauerbaustelle, immer wieder neu an konkreten Fällen, Phänomenen, Verläufen zu beantworten bzw. zu veranschaulichen.

2.3 Die Artenvielfalt der Lernformen, z.B. im Spiel

Also: Bildung geschieht in vielerlei Form, und das ist eigentlich nichts Neues. Aktuell wieder neu diskutiert wird die „Artenvielfalt der Bildungsformen“, wie sie etwa in den 80er Jahren in internationaler UNESCO – Kontext und im Umfeld des „Club of Rome“ ausformuliert wurde.

- *Formale Bildung*: Curricular definierte Vermittlung, die für Lehrende und Lernende verbindlichen Rahmungebungen folgt. Zu denken ist hier an Literatur-, Musik- und Kunstunterricht mit individuellem Leistungsumfang und in festen Gruppen und institutionellem Setting (Schule, Unterricht, Klasse). Die Vermittlung hat eine didaktische Struktur und zielt auch auf abprüfbares Wissen. Spiel ist hier bestenfalls Mittel zum Zweck.
- *Nicht-formale Bildung*: Systematische Bildungsverläufe in freiwilliger beidseitiger und längerfristiger Lehr-/Lernabsicht: Kurs, Gruppe, Projekt mit pädagogischer und fachlicher Anleitung, z.B. außerschulisch. Auch hier ist systematische „Didaktik“ im Spiel.
- *Informelle Bildung*: Ein Partner, Lehrender oder Lernender, hat Lehr- bzw. Lerninteresse und ermöglicht Lernerfahrungen, z.B. als Selbstbildungsprozess. Die Lernsituationen sind offen, Inszenierungen, Animation, Spiele, nichtpädagogische Fachkompetenzen wirken als Vorbild und Lernangebot. Spiel- und Medienwelten sind hier immer auch Lernwelten, unabhängig davon, ob sie es sein wollen. Künste, Medien, Spiele bilden, auch wenn sie im Detail und in ihren Angeboten, Produkten und Prozessen gar keine unmittelbare Bildungsabsichten und intentionale Bildungsziele haben und sich die „Mitspieler“ bzw. „Lernenden“ nicht bewusst und absichtsvoll bilden wollen.
- *Inzidentelle Bildung*: Man lernt etwas mit bildenden Qualitäten, ohne sich in einem im weitesten Sinn z.B. pädagogischen Kontext zu befinden, z.B. durch Begegnungen, Umwelten, Spielräume, durch Szenen, Ereignisse, Erlebnisse, Regelspiele, Entdeckungen, Faszination und Eigeninteresse (durchaus typisch für Kunst, Medien, Kultur und Spiel).

Diese Weite - man kann es durchaus auch als „Ökologie des Spielens und Lernens“ z.B. in der Vielfalt gerade künstlerischer, kultureller und medialer Formen nennen – gilt es zugrunde zu legen, wenn die Bildungsqualitäten des Spiels in den Blick kommen.

„Bildung ist mehr“ ist übrigens auch der Titel der „Leipziger Thesen“ 2002 aus dem Bereich der Jugendhilfe und Jugendarbeit, der sich einerseits neu dem „Bildungsauftrag“ des außerschulischen Feldes zuwendet, andererseits einen weiten Bildungsbegriff reklamiert (vgl. Bundesjugendkuratorium 2002) und neue Kooperationsformen, Synergien mit der Schule sucht, Bildung aber nicht einfach der Schule zuordnet.

2.4 Lebenswelt als Lernwelt

Soziale, sinnliche, materielle Wirklichkeit ist überall, insbesondere „draußen“ vor den Türen der Wohnungen, der Schulen. In den umgebenden Lebenswelten sind natürlich jede Menge lern- und erfahrungsrelevante Inhalte und Situationen eingelagert und prägend:

Als potentielle Bildungsanlässe und Spielanregungen, Spielräume in realem wie symbolischem Sinn. In seiner komplexesten, also ausgesprochen „ganzheitlichen“ Form findet das Spiel der Kinder heute sowohl draußen in den urbanen und natürlichen Räumen, soweit zugänglich, statt, wie auch zunehmend in den medialen und virtuellen Welten, im Kontext der eher traditionellen Medien (Film, Video, Fernsehen) wie der neuen, digitalen, multimedialen Systemen von Computer und Internet. Die Verbindung, Wechselwirkung und Balancierung dieser Spielwelten wird zu einer notwendigen, zukunftsfähigen kultur- und spielpädagogischen Herausforderung. Und die Wirklichkeit des Spiels realisiert sich immer vor Ort, da wo die Kinder und Jugendlichen leben und lernen.

Es ist sozusagen die „kommunale“ Ebene in der Stadt und auf dem Land, die „Spiel- und Lernraum“ ist, mehr oder weniger attraktiv und qualifiziert. Das nun seit 30 Jahren entwickelte „Münchener Modell“ spiel- und kulturpädagogischer Praxis hat hier seinen konzeptionellen Ansatz. Es versucht, die Lebenswelten der Kinder anzureichern mit spiel- und kulturpädagogischen Angeboten vielerlei Art und in kooperativen Formen, insbesondere auch – soweit möglich und finanzierbar – in Zusammenspiel von Kunst, Kultur, Schule, Jugend, Soziales entsprechend kommunaler Verantwortung im Bereich des Politischen, der Verwaltung und der fachlichen Professionalität. Dazu gibt es seit 1990, mit Fortschreibung 1999, ein „kommunales Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in München“. Es geht um den ja schon länger dauernden Entwicklungsprozess – damals ausgelöst durch den kunstpädagogischen Impuls: Raus aus der Schule, rein in die Spiel- und Lernumwelten der Kinder und Jugendlichen. Das Ziel: die urbane Stadtlandschaft als offene Erfahrungs- und Bildungslandschaft zu qualifizieren, anzureichern und immer wieder in zeiträumlich variablen und auch didaktisch begründeten Strukturen zu inszenieren (vgl. Zacharias 1995).

Das Grundmuster dieses spiel- und kulturpädagogischen Konzepts ist das synergetische Netzwerk Schule, Kultur, Jugend, Soziales, das – so Oberbürgermeister Christian Ude im Vorwort – „den Status der jungen Menschen als eigenständige, mit Rechten und Beteiligungsansprüchen ausgestattete Subjekte stärkt.“ (Kofu Kinder- und Jugendkulturarbeit 1999, S.3) Es geht um „die zunehmende kulturelle Vielfalt in unserer Stadtgesellschaft, die in der Praxis der kulturellen Jugendbildung als Chance zu interkulturellem Verstehen und Zusammenspiel genutzt werden kann. Oder die um die rasante Entwicklung einer medialen, virtuellen Realität, die Kinder und Jugendliche stark in ihren Bann zieht, die diese sich aber auch beneidenswert locker und kompetent aneignen.“ (aaO)

Im Konzept heißt es dann ganz allgemein: „Die authentische Lebenswelt Stadt als erfahrungsstiftende Spiel- und Lernwelt mit sowohl historischer wie zeitaktueller Dimension ist einem ganzheitlichen und sozialökologischen Verständnis von Bildung verpflichtet. Der kommunale Handlungsansatz ist es, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, die städtische Umwelt mit ihren urbanen Funktionen kennen zu lernen, von ihr aktiv Gebrauch machen zu können, sich sicher und mobil in dieser Umwelt zu bewegen. Dafür sind Hilfen und Anstöße notwendig.“ (aaO, S. 17)

Das pädagogische Denkmodell und Handlungskonzept ist das „Netzwerk“, das zwischen den Feldern und Bereichen einer Stadt, die mit Kindern, Jugendlichen, Familien zu tun haben, vermittelt mit dem Ziel, Synergien herzustellen.

„In einem überschaubaren und kulturpädagogischem Handeln zugänglichen Territorium, wie dies die Stadt ist, konkretisiert sich das Netzwerk in Dienstleistungen, Einrichtungen, Maßnahmen, Projekten, die ineinander greifen, sich verzahnende Elemente des Ganzen sind. Es präzisiert sich weiter auf der Ebene der Stadtteile, bietet aber auch Anknüpfungspunkte nach außen, in die Region und ist offen für Impulse von außen.“ (aaO, S. 18)

Als Elemente dieses urbanen Netzwerks für Spiel und Kultur werden neben schulischer Vermittlung benannt und sind real dann auch als Orte, Programme, Angebote raum-zeitlich zu benennen: Kinder- und jugendkulturelle Szenen; institutionelle Kinder- und Jugendkulturorte; Kulturorte mit didaktisch-pädagogischen Abteilungen und Räumen; Virtuelle Orte, Welten und Netze; Provider Bildung/Kinder und Jugendkultur; Ausstattungspools; mobile Dienste; Produktionen mit Künstlern; Offene Werkstätten, Atelier- und Studiobesuche; Beratung und Fortbildung; Exekutionen und Reisen, kommerzielle Kultur- und Spielorte, bzw. –angebote.

Eins gemerkt: Entsprechend eines weiten Spiel-, Kunst- und Kulturbegriffs sind hier auch immer vielerlei Spielarten des Spielens mit gemeint – Spiel als Kultur des Kindes, Spielen als gestaltende Aktivität und als Motivation zu Selbstbildungsprozessen.

3. Spiel und Kultur – mit und gegen PISA

Die bildungspolitische Diskurslage 2002, 2003 meint es insgesamt nicht gut mit Spiel, Ästhetischer Erziehung und kultureller Bildung, gleich welcher Sparte und mit welchen institutionellen Vermittlungskontexten auch immer. Im internationalen Nationen-Ranking der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium) 2001) der vorrangig wirtschaftsorientierten OECD geht es nicht um einen – ganzheitlichen und humanen – weiten Bildungsbegriff, sondern um die Zuspitzung auf kognitives Wissen und Erkennen entsprechend interpretierender Lesekompetenz sowie analytischer Kompetenzen in Sachen Mathematik und Naturwissenschaften. Dies wurde überprüft und ist weitgehend zu vermitteln im Zusammenhang von Schulunterricht. Fachliche und allgemeine (Schlüssel-)Kompetenzen außerhalb des vorgegebenen Spektrums bleiben entsprechend der bildungspolitischen PISA-Folgediskussionen außen vor, obwohl die PISA-Studie selbst davor warnt, ihren Ausschnitt an Bildungswerten für das Ganze zu nehmen. Die Selbstbescheidung der PISA-Autoren ist hier ehrlicher als die öffentliche Aufregung: „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA; sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern.“ (a.a.O. S.21) Kunst, Kultur und Spiel in Vermittlungskontexten werden trotzdem gerade durch die vereinfachende PISA-Rezeption geschädigt und bedroht.

Die PISA-Studie hat, sozusagen im Kleingedruckten veröffentlicht und öffentlich marginal kommuniziert, noch ein weiteres Phänomen untersucht, an dem das deutsche Bildungssystem an letzter Stelle landete – die Abhängigkeit der Bildungschancen vom jeweiligen sozialen und kulturellen Milieu:

Dass Deutschlands Schulsystem die soziale Ungleichheit verschiedener Bevölkerungsteile nicht nur nicht ausgleicht, sondern verschärft, ist ein gesellschaftspolitischer Skandal. Das deckt die PISA-Studie schonungslos auf. Es sind die soziokulturellen Unterschiede, die Bildungschancen ermöglichen oder verwehren – Bildung ist in Deutschland herkunftsabhängig. Wolf Lepenies schreibt dazu in der SZ (8.9.2001): „In der Überraschung über diesen Zusammenhang zeigt sich ein eklatanter Mangel in der Wahrnehmung unserer sozialen Wirklichkeit.“ Die GEW formulierte bereits am 4.12.2001: „Nur bei der sozialen Auslese sind die deutschen Schulen spitze.“

Das überraschenderweise gerade durch die PISA-Studie aufgedeckte zentrale deutsche Bildungsproblem also ist, dass die alltäglichen Lebensbedingungen, die sozialen und kulturellen Ressourcen, die Kinder schulfähig und lebenskompetent machen, fehlen. Sie sind - sozusagen als Fundamente kognitiver Lern- und Wissensleistungen – dem schulischen Unterricht vorgelagert bzw. sowohl in wie außerhalb der Schule notwendigerweise parallel bereitzustellen.

Dies ist, wäre die allgemeinbildende Rolle von Spiel, Kunst, Kultur, des Ästhetischen generell als Teil der Lern- und Bildungslandschaft und zugunsten von „Schlüsselkompetenzen“. Eben das ist eine Konsequenz aus der PISA-Studie, nimmt man die Perspektive einer „Kultur des Aufwachens in öffentlicher Verantwortung“ ernst und verortet dabei kulturelle Bildung als unverzichtbarer Teil Allgemeiner Bildung in aller Vielfalt von Orten, Inhalten, pädagogischen Institutionen, didaktischen Strukturen und professionellem pädagogischem Personal.

„Umwelt als Spiel- und Lernraum“, die „Inszenierung und Öffnung“ des „gelebten Raums“, die Chance zu authentischen, einmaligen, sinnlich-ganzheitlichen Spielerfahrungen trägt in zweierlei Weise zu einem angemessenen erweiterten Bildungsbegriff, zu einer pluralen „Spiel- und Bildungslandschaft“ bei

- Gegen die vereinseitigt kognitive Dominanz von Schule und Unterricht entsprechend des historischen und aktuellen institutionellen „Ist-Zustands“
- Gegen die vereinseitigt entsinnlichte Medialisierung und Digitalisierung der virtuellen Spiel- und Lernwelten

Darum geht es spielpädagogisch und im Prinzip nachhaltiger Bildungsvielfalt: Um Balancen, Angebotsreichtum, Ganzheitlichkeit ist den räumlich-konkreten Lebensumwelten der Kinder und Familien, in Stadt und Land.

Teil 2: Spiel mit Medien zwischen „Sinnenreich und Cyberspace“

„Sich in einer Welt zu orientieren, hat heute den Charakter einer Cyberspace-Odyssee.
Das Reale verhält sich zum Virtuellen wie das feste Land zum offenen Meer.“
(Bolz 1997, S.675)

Vor allem in den 90er Jahren hat sich in den Spiel- und Erfahrungswelten der Kinder etwas verändert: Die Technologie der digitalen Medien, die Spiele, Gestaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten mit Computer, Handy, Internet und von Gameboy bis Play-Station und xBox haben die Spielmöglichkeiten fundamental erweitert: Eine neue Dimension, der Spielraum im „Cyberspace“ ist entstanden. Unsere Kinder spielen heute viele Stunden dort, wenn wir sie lassen und wenn sie Zugänge zu den entsprechenden Geräten haben.

Die virtuelle Welt allerdings verhält sich nicht einfach analog und spiegelbildlich zu unserer realen, sinnlich-materiellen Welt. Aber natürlich gibt es unendliche Variationen von Zitaten, Symbolen, Wechselbeziehungen zwischen diesen verschiedenen Wirklichkeiten. Das sind optimale Bedingungen für Spiel, und die neuen Cyber-Spielräume locken ja inzwischen Spieler aller Altersklassen an, Kinder und Jugendliche voran. Kinder beispielsweise sind mobil in diesen digitalen Inszenierungen und Welten, sie gehen kommunikativ und spielerisch damit um, allein und mit anderen – und ohne z.B. ihr Zimmer und den Hocker vor der digitalen universalen Maschine verlassen zu müssen.

Der „homo ludens digitalis“ ist der neue moderne Spielertyp, SpielpädagogInnen und SpielmobilerInnen sollen, müssen dies akzeptieren, und nun experimentell, positiv und animativ damit umgehen. Digitales Spielen, technisches Experimentieren und kreatives Gestalten sind also zu akzeptierende Selbstverständlichkeiten. Flexibel und mobil wie wir sind, sollen wir damit umgehen, offensiv und alternativ im Angebot spielpädagogischer Räume und Inszenierungen.

Der „Spielmobilkongress 2000“ in München hatte sich ja bereits ausführlich mit diesem Thema befasst, mit Verweis darauf (vgl. Grüneisl/ Knecht/ Zacharias 2001).

Das folgende knüpft daran an, mit der Forderung einer „kulturellen und spielerischen Medienbildung“, und mit einigen Beispielen aus der Praxis der Pädagogischen Aktion/ Spielkultur wie auch der AG und des Netzwerks „[Inter@ktiv](#)“ in München.

1. Kinder spielen eigentlich immer und überall

... wenn man sie lässt und wenn es ausreichend Zeit, Raum, Material und Partner gibt, je nachdem. Es ist immer ein Zeichen von Spaß, Neugierde, Unterhaltung, aber auch Anstrengung, Konzentration, Kommunikation und Experiment, wenn Kinder freiwillig und in eigener Regie, mit und ohne Regeln spielen.

Spiel bildet, im Spiel eignen sich die Kinder Wissen und Welten an. Spielen und Lernen sind keine Gegensätze, es ergänzt sich in idealer Weise. Spielen kann man pädagogisch fördern und qualifizieren – z.B. was die Inhalte, die Rahmenbedingungen, die Anforderungen und die Anstrengungen betrifft: auf freiwilliger Basis, sozusagen im Prinzip „Selbstbildung“.

Und hier kommen dann eben auch und eigentlich automatisch die neuen, die digitalen Spiel- und Lernwelten, mit Computer und im Internet „ins Spiel“. Die Kinder von heute spielen längst und massenhaft dort, unabhängig, ob uns Spielpädagogen das nun gefällt oder nicht. Sie machen es einfach, haben ihren sichtbaren Spaß dabei, erwerben sich Geschicklichkeiten und ein spezielles Wissen – wie halt immer im Spiel. Und es gibt z.B. bessere und schlechtere Computerspiele – wie bei Büchern und Filmen, wie im Fernsehen und auch entsprechend der Umgangs- und Kommunikationsformen im realen Leben.

Klar: Mediale Spielwelten sind neue Spielumwelten, „virtuell“ und im „Cyberspace“ halt. Die Welt ist komplexer und expansiv geworden, die „digitale Revolution“ hat ungeahnte neue, nahezu unendliche Räume geöffnet. Die Kinder tummeln sich dort, und es gilt „spielpädagogisch“, sie dort aufzusuchen, anzutreffen, ihnen auch dort qualifizierte Angebote zu machen. Dies ist eine logische, eigentlich selbstverständliche Konsequenz, insbesondere für Spielmobiler, für Menschen, die „mobil“ in Zeit und Raum das Spiel der Kinder ermöglichen, anreichern, qualifizieren sollen und wollen.

Ein erstes Fazit: Der Cyberspace ist konsequenterweise auch ein neuer „Spielraum“ im konkreten wie übertragenen Sinn, und deshalb auch „Einsatzort“ für mobile Spielanimation – wie auch immer dann in der Praxis und in Verbindung mit den natürlich aktuell besonders unverzichtbaren authentischen sinnlich-umweltbetonten Spielformen und Spielräumen: Es kommt auf die Balancen und Wechselwirkungen an – das ist die neue spielpädagogische Auftragslage, auch für Spielmobile.

Wir können das neue, erweiterte Wirkungsfeld auch ganz seriös „kulturell-spielerische Medienbildung“ nennen und auch „digitale Spielanimation“ bzw. „Spielmobil zwischen Sinne & Cyber“. Da führt kein Weg vorbei bzw. zurück ...

2. Auf der Suche nach einer kulturell-spielerischen Medienbildung

Kinder und Jugendliche wachsen heutzutage in eine Gesellschaft hinein, in der die Wechselbeziehung zwischen Lebenswelt, Spiel, Kultur und Medien immer enger wird. Um in dieser Gesellschaft zu bestehen, brauchen sie kulturell-medial verschränkte Kompetenzen, eben in der Spannung und im Spiel zwischen „Sinne und Cyber“. Im Rahmen existenter Spiel- und Kinderkulturen wie auch der kulturellen Bildung haben wir dafür weder Muster noch routinierte Angebote und Verfahren. Die digitale Spielszene allerdings ist massiv präsent in den Kinderzimmern usw., vor allem kommerziell organisiert und gesteuert.

Für den Umgang mit Spiel, Kunst und Kultur im Kontext von Bildung, Pädagogik und Erziehung, schulischer wie außerschulischer, spielen die neuen, die digitalen Medien eine große, wenn auch äußerst strittige Rolle. „Euphoriker“ und „Apokalyptiker“ geben die z.T. extremen, einseitigen Stichworte pro und contra. Beides ist wohl das, ein Problem im Rahmen persönlicher und öffentlicher pädagogischer Verantwortung im Generationenverhältnis.

Von „Medienkompetenz“ als einer zukunftsfähigen Schlüsselkompetenz wird gesprochen. Die Spiel- und Erlebniswelten der Freizeit- bzw. „Spaßgesellschaft“ - meist in denunziatorischer Absicht auch gegen jugendliche Lebensfreude gebraucht - wie die zukünftigen Arbeitschancen von Kindern und Jugendlichen in der Informations- bzw. Wissensgesellschaft sind fest verknüpft mit der unvorhersehbaren technologischen Entwicklungsdynamik der neuen, alltagsdurchdringenden Medienwelten. In den letzten zwei bis drei Jahren hat sich dazu eine kultur- und medienpädagogische Entwicklungstendenz ergeben, etikettiert mit dem Label „Kulturelle Medienbildung“. Vor allem im Umfeld der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ Remscheid) versteht sich diese Diskussion auch als eine Art kulturell-ästhetische Gegenbewegung, die neuen Medien sowie die allseits geforderte „Medienkompetenz“ nicht vorrangig technisch und informationstheoretisch (Gerätebedienung, Anwendungswissen, Handwerklichkeit des Umgangs mit digitaler Kommunikation) z.B. in der öffentlichen Vermittlung anzugehen, sondern sie als erweiterte kulturell-ästhetische Kompetenz des inhaltlichen und gestaltenden multimedialen Umgangs auszulegen:

Medienkompetenz ist Teil des Spielens, des kulturellen Lernens und Lebens, auch in der Vielfalt der künstlerischen Ausdrucksformen von Musik, Bildender Kunst, Literatur, Theater, Tanz, Foto, Film usw. bzw. der menschlichen Sinnestätigkeiten des Hörens, Sehens, Tastens, Riechens, Schmeckens gerade auch in allen „synästhetischen“ Kombinationsmöglichkeiten bzw. von Mixvarianten des Multimedialen sowohl alter wie neuer Medien.

Das zentrale Thema einer „kulturellen Medienbildung“ ist es, Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen authentisch-sinnlichen Wahrnehmungen und Lebenswelten einerseits und den neuen virtuellen, digitalen Spiel- und Lernwelten herzustellen: Sowohl als Angebot zur rezeptiven und kritischen Beschäftigung wie vor allem auch zur aktivierenden Gestaltung (vgl. Zacharias 2000 und BKJ 2001).

Dazu ist auszugehen von einem je erweiterten Begriffsverständnis

- der Künste und Kultur: Vom kindlichen Eigenausdruck, Spiel und Alltagsgestaltung bis zu historischen und aktuellen Hochkulturen und den großen Werken der Kunst,
- der Lern- und Bildungsformen: Vom ganzheitlichen Erfahren, vom offenen Spielen und Lernen „in eigener Regie“ und als „Selbst-Bildung“ bis zur formalen institutionellen Wissensvermittlung und dem schulischen curricularen Unterricht,
- der Medien: Von Körper und Bewegung über Stift und Pinsel, Bücher und Bilder bis zu Computer und Internet.

Positiv ausgehen kann man dabei von Befunden und Einschätzungen, wie sie etwa die Jugendmedienforscher des Deutschen Jugendinstituts Jürgen Barthelmes und Ekkehard Sander (2001) formulieren:

„Die fortschreitende Mediatisierung des Alltags von Jugendlichen hat zu keiner Verarmung ihrer Alltagsgestaltung oder ihrer sozialen Beziehungen geführt. Im Gegenteil, eine entsprechende Nutzung der Medien ist für die soziale Integration sowohl innerhalb der Familie als auch in den Gleichaltrigengruppen bzw. in den Freundschaftsbeziehungen behilflich und unterstützend. (a.a.O., S. 294)“ Medien werden für Jugendliche dadurch wichtig, dass sie ihnen „einen spielerischen und experimentellen Stellenwert in ihrem Alltag zuschreiben; dadurch werden von ihnen ernsthafte und existenzielle Themen leichter wahr- und angenommen.“ (a.a.O., S. 297) Realwelten und Medienwelten korrespondieren also miteinander und Medienerlebnisse sind „Anker in der Biographie“. (a.a.O., S. 289)

Die medienpädagogische Diskussion um Medienkompetenz vernachlässigt allerdings das „Ästhetische“ und auch „Spielerische“ als Basisfunktion und Querschnittsdimension aller Medien und ihrer Vermittlungs- bzw. Symbolisierungsleistungen im rezeptiven und produktiven Umgang gleichermaßen. In den Diskursen der Medienpädagogik und zum Stichwort Medienkompetenz der letzten Jahre spielt „Ästhetik“ und „Spiel“ als sinnliche Wahrnehmung wie als gestaltete Form kaum eine Rolle.

3. Kindheit im Wandel

Positiv ausgehen kann man dabei von Befunden und Einschätzungen, wie sie etwa die Jugendmedienforscher des Deutschen Jugendinstituts Jürgen Barthelmes und Ekkehard Sander (2001) formulieren:

„Die fortschreitende Mediatisierung des Alltags von Jugendlichen hat zu keiner Verarmung ihrer Alltagsgestaltung oder ihrer sozialen Beziehungen geführt. Im Gegenteil, eine entsprechende Nutzung der Medien ist für die soziale Integration sowohl innerhalb der Familie als auch in den Gleichaltrigengruppen bzw. in den Freundschaftsbeziehungen behilflich und unterstützend. (a.a.O., S. 294)“ Und weiter:

Medien werden für Jugendliche dadurch wichtig, dass sie ihnen „einen spielerischen und experimentellen Stellenwert in ihrem Alltag zuschreiben; dadurch werden von ihnen ernsthafte und existenzielle Themen leichter wahr- und angenommen.“ (a.a.O., S. 297) Realwelten und Medienwelten korrespondieren also miteinander und Medienerlebnisse sind „Anker in der Biographie“. (a.a.O., S. 289)

„Virealität oder auch die Kultur der realen Virtualität“ in der kommenden „Netzwerkgesellschaft“ mit „Multimedia als symbolischer Umwelt“ (Castells 2001) ist es, was die „Kultur des Aufwachsens“ mit ihren vor allem nichtschulischen neuen Lernkulturen bestimmt und in die die Kinder von heute zunehmend als Erwachsene von morgen hinein wachsen.

Zugespitzt: Diese „Virealität“ ist weniger eine Frage der vermittelten Inhalte, der Werte und Qualitäten von Botschaften und Informationen, sondern vor allem eine Frage veränderter Wahrnehmung, neuer Mischverhältnisse von medialer Form und bedeutungsvollen Inhalten und des interaktiven Gebrauchs dabei. Es geht gegenüber traditionellen linear-hierarchischen Mustern um deutlich variierte Akzente von Sinn und Sinnlichkeit. Es ist dies eine Frage des Ästhetischen - schon immer von zentraler Bedeutung für Kinder, wenn man das Ästhetische nicht nur der Provinz, dem Sonderfall der Erwachsenenkunst, sondern allgemein dem Sinnlichen, der immer schon besonderen ästhetischen Erkenntnisform im Umgang mit der Welt und dem Gebrauch der Sinne zuordnet - mit Kennzeichen des Unmittelbaren, Anschaulichen, Emotionalen, Gestaltbaren, Subjektiven.

Die Welt der Kinder ist - auf der subjektiven Seite – in großen Teilen eine ästhetische: Welterfahrung und Weltwissen (vgl. Elschenbroich 2001) entsteht durch aktive Wahrnehmung, durch gestaltende Aktivität und durch kommunikative Kreativität. Dies geschieht keineswegs schwerpunktmäßig im klassischen Kanon der Kunstsparten, des Malens und Zeichnens, Schreibens, Musizierens, Singens und Tanzens u.a. - diesen eigentlich eher musealisierenden Formen von kultureller Tradierung und geregelter Interpretation und Kommunikation. Damit soll natürlich diesen Formen kulturell-künstlerischer Aktivität keineswegs besondere Bedeutung abgesprochen werden im weiten Horizont der Generationenfolge von „Herkunft und Zukunft“ vor allem in (kultur- und kunst-) pädagogischen Kontexten (vgl. dazu Baacke/ Röhl 1995) der kulturellen Bildung. Aber man sollte auch keine allzu großen Illusionen über die Reichweiten und Akzeptanzen dieser Ausdrucksformen haben – im jugend- und kulturpolitischen Prinzip „für alle“.

Entsprechend dieses Verständnisses der Bedeutung der Medienwelten für Kinder und Jugendliche ist klar, dass hier entscheidende Zeichensysteme, Symbolbildungen und (Selbst-) Darstellungsbühnen bestehen, die gerade auch ohne Schule und Unterricht „bildend“ sind sowie „Kulturen“ entstehen lassen – eben auch jenseits offizieller und institutioneller Erwachsenenpädagogik. Genau daran aber lässt sich auch anknüpfen, entsprechend eines kulturpädagogischen Verständnisses ästhetisch signierter Multimediakompetenz (vgl. dazu auch Zacharias 2001 und BKJ 2002)

Grundsätzlich kann eigentlich gelten, was Gerd Schäfer zur „Bildung der Vorstellungswelt und der Phantasie“ feststellt, mit und ohne Medien, materiellen, analogen und digitalen: Wie kommt die Welt ins Bild – wie kommen Kinder zu ihren „Weltbildern“?

„Kinder denken in Bildern. Wahrnehmungen rufen Bilder hervor. Bilder fügen sich zu Geschichten. Wahrgenommenes und Imagination greifen ineinander. Das ist keine Willkür, sondern folgerichtig: Im Denken des Kindes geht es noch nicht um den Gegenstand als unabhängiges Objekt, sondern um die Sache in ihrer Beziehung zum Kind. Deshalb ist die Wahrnehmung des Kindes doppelbödig: Es sieht die Wirklichkeit ein wenig so, wie sie ist, und es sieht sie ein wenig so, wie sie ihm bedeutungsvoll erscheinen will. Es nimmt sie also nicht nur als etwas Außenstehendes wahr, sondern auch als etwas, das Gefühle, Gedanken, Vorstellungen in ihm anstößt, die über die Wahrnehmung selbst hinausgehen. Diese Doppelbödigkeit artikuliert sich in seinen Phantasien: Sie sind Wahrnehmungen der Wirklichkeit und Ausdruck der persönlichen Bedeutung dieser Wahrnehmung zugleich ...

Kinder suchen daher Gelegenheit, ihre Welt, und Selbsterfahrungen mit ihren eigenen Phantasien zu verbinden, sie in erlebbare Szenen zu betten, sie in persönlichen Träumen auszuweiten und mit diesen Erfahrungen zu spielen. Spielen, Phantasieren und Gestalten sind die Prozesse, in denen dieses Potential der persönlichen Bedeutungen der Dinge ausgebreitet, ausprobiert und ausgearbeitet wird. Legt man Kinder frühzeitig auf ein sogenanntes realistisches Bild von der Wirklichkeit

fest, versagt man ihnen, ihren persönlichen Sinn mit dieser Wirklichkeit zu verknüpfen, von dem aus sie dann zu einer Ordnung der Dinge vordringen könnten.“ (Schäfer, in: Neuss 1999, S.28)

Es geht heute immer auch um „Medienkindheiten“, wie der Bielefelder Jugendforscher Winfried Ferchhoff betont, uns insofern bieten die Medienwelten auch die Materialien und Bilder, die in der „Kultur des Aufwachsens“ Weltbilder und Wirklichkeitswahrnehmungen formen:

„Kindheit ist nicht nur angesichts der spielzeug- und medienparkähnlichen Ausstattung von Kinderräumen und vornehmlich angesichts des Verlustes der Primärerfahrung (simulative, sprunghaft-geschnittene und synthetisierte ‚Wirklichkeit aus zweiter und dritter Hand‘) sowie der weltweiten symbolischen Mediatisierung und Ästhetisierung des Alltags Medienkindheit. Kinderwelten sind alltagskulturell-veralltäglichte Medienwelten, in denen Kinder nicht nur Rezipienten von Medien-Botschaften sind, sondern durchaus schon (manchmal bereits im Vorschulalter) aktive Mediennutzer und ästhetische Gestalter von Medienräumen.“ (Ferchhoff, in: Neuss 1999, S.36)

4. Spielen zwischen „Sinne & Cyber“ mit Bildungswerten

Die neue produktive Perspektive ist die Umkehr der Frage „Was machen die Medien nur mit den Menschen?“ Wenn Menschen auch weiterhin und selbstverständlich als Subjekte mit je eigener Verantwortung zur bildenden Selbstsozialisation angesehen werden, dann verändert sich die Sichtweise: „Was machen die Menschen eigentlich mit den Medien?“ Eine Antwort gibt Gerlinde Seidenspinner im Vorwort einer Untersuchung von Medienerfahrungen Jugendlicher: „Die Menschen entwickeln Medienkompetenz und Medienwissen, die Menschen nutzen die Medien, um die Wirklichkeiten zu erkennen und bewältigen zu können; die Menschen nutzen Medien, um sich nicht nur zu informieren, sondern um sich auch zu unterhalten.“ (in: Barthelmes/ Sander 2001, S.15)

Hier klingt an, was kulturelle Medienbildung als „interface“ sein kann im Überschneidungsfeld bzw. dem Verweisungszusammenhang von Kultur – Medien – Bildung: Kulturelle Medienbildung beschränkt sich nicht auf die Binnenwelten der Medien, gleich ob kritisch, technisch, produktiv, sondern bezieht sie sozusagen mit durchaus auch anthropologischen Dimensionen auf den „ganzen Menschen“, insbesondere in der Definition als „kulturell verfasstes Wesen“. Dies meint die Fähigkeit zur Selbstreflexion durch Kunst, meint Symbolisierung, Spiel, Ritual u.a.m..

Kulturelle Medienbildung betont also in der Tradition ästhetischer Bildung des Menschen seit dem 18. Jahrhundert die sinnlich-sinnstiftenden Wahrnehmungs- und Gestaltungsweisen und die „Ästhetik des Erscheinens“ (Seel 2000). Sie thematisiert ästhetische Erfahrung und die gestaltende Produktivität in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, den verschiedenen Sichtweisen und Zuständen existentieller Wirklichkeiten (Sein) und simulierter, interpretierter, imaginer virtueller Wirklichkeiten (der „schöne“ oder auch weniger schöne Schein).

Im Modellprojekt der Bund-Länder-Kommission „sense & cyber“ des Landesverbands der Kunstschulen Niedersachsens ist dieses kulturpädagogische Kompetenzverständnis die programmatische Ausgangslage: „Es wird zunächst unterstellt, dass zu den Vor- und Grundbedingungen der allseitig eingeforderten ‚neuen Schlüsselqualifikation Medienkompetenz‘ ein Bündel an Fähigkeiten gezählt werden muss, das zunächst allgemein als ‚ästhetische Kompetenz‘ bezeichnet wird. Kompetenzen sowohl im *cyberspace* wie im *sensual space*, so die These, müssen im Kompetenzenkatalog berücksichtigt werden, wenn unter ‚Medienkompetenz‘ mehr als die bloß sachgerechte Bedienung von Computern verstanden werden soll. Der Ansatz des Projekts versteht darum ‚Medienkompetenz‘ als qualifizierten Umgang mit sämtlichen Symbolisierungen, die Grundlage und Konsistenz dessen ausmachen, was wir ‚Kultur‘ nennen; neben den so genannten ‚Neuen Medien‘ also auch: Sprache, Bilder, Filme, Musik usw.“ (Meyer 2000, S.12)

Es sind zunächst weniger Inhalte, Bedeutungen, Botschaften, die interessieren, sondern Formqualitäten, Wahrnehmungsfaszinationen, überraschende Sinneseindrücke mit Gefühlsqualitäten, die –

wie im kulturell-ästhetischen Komplex eigentlich immer – die Vermittlung von und Beschäftigung mit medialen Phänomenen akzentuieren. Es geht beispielsweise um ästhetische Wirkweisen und Differenzen, kommunikative Verläufe symbolischer Formen, vom Kinofilm über die SMS-Handy-Kommunikation und Computerspiele bis zum Internetauftritt und der Art der Navigation und Interaktion dabei.

Symbolische Formen wie z.B. Spiele transportieren Inhalte in je besonderer Weise, Symbole stehen je spezifisch für Bedeutungen und Positionierungen. Sie sowohl im eigenen subjektiven Interesse nutzen und generieren wie auch decodieren und bewerten zu können, wird zur entscheidenden kulturellen Kompetenz. Dies ist eine, vielleicht die Schlüsselkompetenz für ein zukünftig gelingendes Leben, zumindest mit der Chance zur aktiven Partizipation an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, real und digital.

Es ist also plausibel zu behaupten, dass die Medien und ihre Kommunikationsästhetik heute die entscheidenden und mehrheitlichen Symbolvermittler, kulturellen Wertetransporteure und gesellschaftlichen Verhandlungsplattformen -oder anders ausgedrückt - zentrale Bildungsmächte jenseits der traditionellen und institutionellen Bildungsträger sind. Da nützt auch ein wenig „Medienkunde“ technisch, kritisch, produktiv in der Schule eher wenig, so wertvoll das im Prinzip ist.

Kulturell-spielerische Medienbildung befördert Kommunikation, geht von der wachsenden Komplexität ihres Feldes aus mit dem Ziel, darin „navigieren“ zu lernen und Organisationswissen zu vermitteln. Sie moderiert die technologische Konvergenz der digitalen Medien mit der Computerlogik als zentraler Maschine idealerweise zugunsten einer humanen Mensch-Maschine-Relation.

Hier kommen deutlich ethische Werte in den Blick: Es gilt, die Herrschaft und Entscheidungskompetenz über das technisch Mögliche zu behalten und im Zweifel soziale, politische, ethische Prioritäten durchzusetzen. In diesem Sinne ist kulturelle Medienbildung keineswegs „wertneutral“. Als Dauerbaustelle und Verhandlungsgegenstand kultureller Medienbildung ist Medienethik und eine Art konsensualer Etikette digitaler und multimedialer Kommunikation in die Vermittlung mit einzu beziehen. Hier gilt es zu klären, wo Grenzen sind, wo Probleme und Gefährdungen auftauchen, wo kulturell und anthropologisch Toleranzen überschritten werden. All dies muss im Bewusstsein geschehen, dass nicht alles realisiert und ausagiert werden muss und darf, was empirisch machbar ist.

5. Politische und pädagogische Handlungsperspektiven und Forderungen

Eine sich entwickelnde und angemessene kulturell-spielerische Medienbildung der Kinder und Jugendlichen kann sich nur dann entfalten, wenn sie von einem starken politischen Willen auch über parteiliche und soziale Grenzen hinweg getragen wird. In der Breite wird sie nur dann Wirkung erzielen, wenn nicht nur punktuelle und modellhafte, sondern kontinuierliche und strukturelle Offensiven und Investitionen realisiert werden.

Jugend-, kultur- und bildungspolitische Initiativen dienen der Qualifizierung einer Informations- und Wissensgesellschaft in Richtung auf eine zukunftsfähige und nachhaltige Bildungsgesellschaft, die der vernetzten Multimedia-Dynamik gewachsen ist.

Es gilt, die „Mediengeneration“ in Stand zu setzen, die immer weiter expandierende medial-vernetzte Welt partizipativ und aktiv mitzugestalten, statt ihr passiv ausgeliefert zu sein. Kulturelle Medienbildung hat dabei eine wichtige Vermittlungsfunktion, sowohl in Richtung gesellschaftlicher Wirklichkeit als auch pädagogischer Praxis.

Effiziente kulturelle Medienbildung kann vor allem in der Verschränkung der pädagogisch-kulturellen und politisch-sozialen Dimensionen der neuen Medien wirkungsvoll sein. Das bedeutet:

- Zugangs- und Teilhabe-Rechte für Kinder und Jugendliche auf der Basis gesetzlicher Regelungen („digitale Kinderrechte“) etablieren. Dies wird insbesondere erreicht durch regionale Strukturentwicklung und Vernetzung zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten.
- Verstärkte und professionalisierende Ausbildungselemente kultureller Medienanwendung für alle kulturellen und pädagogischen Berufe sowie entsprechende Fortbildungsangebote im Prinzip des „lebenslangen Lernens“ sind eine Voraussetzung qualifizierter kultureller Medienbildung. Dazu gehört die systematische und spartenspezifische Förderung der Mediennutzung in den unterschiedlichen Kunst- und Kulturbereichen sowie eine darauf bezogene Entwicklung fachdidaktischer Konzepte und Strukturen.
- „Kinder- und Jugendkulturarbeit ans Netz“ ist – in Analogie und Kooperation mit „Schulen ans Netz“ – die flächendeckende nötige Investition, die in einer gemeinsamen Anstrengung von Wirtschaft und öffentlicher Hand zu tätigen ist. Sinnvoll und konsequent sind dazu kostenfreie Netzzugänge sowie die Unterstützung (neben „hardware“ und „software“) kulturpädagogischer Anleitungen und personaler Kommunikation („pädware“).
- Parallel zur Entwicklung multimedialen Spielens, Lernens, Gestaltens und Kommunizierens gilt es, in der realen, sinnlich-körperlichen Welt und in den traditionellen Kinder- und Jugendkulturbereichen ausreichend attraktive und konkurrenzfähige authentische Erfahrungs- und Erlebnisorte, kulturelle Ereignisse, Lernangebote und ästhetische Projekte auf- und auszubauen.

Die Praxis kulturell-spielerischer Medienbildung findet derzeit in Form experimenteller Projekte und Prozesse statt, die generell Werkstattcharakter haben.

Der innovative Akzent einer neuen „kulturell-spielerischen Medienbildung“ liegt dabei im Vorrang kulturell-ästhetischer Aspekte und Gestaltungsweisen, die z.B. aus der Tradition der Ästhetischen Bildung, der Kunst- und Spielpädagogik, die vor allem aus der außerschulischen Praxis kommen und hier entwickelt wurden, etwa mit den Orientierungen „Aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität“, wie sie bereits in den 70er Jahren als Leitbilder Ästhetischer Erziehung und der Spielpädagogik formuliert und gefordert wurden.

Da z.B. Computer und Internet in der Zukunft einen festen Bestandteil der kindlichen Lebenswelt bilden wird, hat es sich die Pädagogische Aktion / SPIELkultur e.V. zur Aufgabe gemacht, Internetangebote für Kinder zu realisieren, die zur weiteren Ausgestaltung durch Mitmachen anregen. Die

folgenden Projektskizzen sind in diesem Kontext vor allem im Rahmen der Pädagogischen Aktion / Spielkultur e.V. (München) entstanden.

6. Playset und KiDiMu – interaktive Spielbaustellen im Netz

Im Rahmen unserer Spielprojekte testen wir seit einigen Jahren die Möglichkeiten der kreativen Nutzung des Internets. Die Internetprojekte werden im Kontext zu aktuellen Aktionen mit Kindern und Jugendlichen zusammen konzipiert und erstellt. Im Folgenden werden zwei Webangebote vorgestellt, die sich kontinuierlich erweitern und daher als Baustellen zu betrachten sind.

Unsere Webseiten „PlaySet“ und „KiDiMu“ ermöglichen Kindern durch spielerische, ästhetische und partizipative Gestaltung einen attraktiven Einstieg in das Medium Internet, mit dem Ziel eines sinnvollen und unterhaltsamen Umgangs mit dem Internet. Der vorhandene Rahmen soll mit den Beiträgen der Kinder (Kommunikation, Gedichte, Bilder, Vorschläge, Anregungen und Kritik) gefüllt werden. Dazu gibt es viele Bereiche zur Erkundung und zum Mitmachen. Durch die aktive Beteiligung der Kinder wird ein Stück Kinderkultur für jeden zugänglich dargestellt.

Die Internetseiten werden mit den Kindern gestaltet, die an den einzelnen Projekten teilnehmen. Doch zusätzlich sind die Seiten an alle jungen Internet-NutzerInnen adressiert und möchten neben der aktiven Gestaltungsbeteiligung auch die Möglichkeit geben, sich über die Projekte der Pädagogischen Aktion / SPIELkultur e.V. und ihrer Kooperationspartner zu informieren.

6.1 Playset – der virtuelle Spielplatz¹

Dieses Internetangebot versteht sich als interaktiver virtueller Spielplatz für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren im World Wide Web, der zum Mitmachen anregt. "Mitmachen" bedeutet, dass alle aktiv in die Gestaltung von PlaySet eingreifen können.

Mitgestalten lautet beispielsweise das Motto im Bereich „Kre@tiv“, in dem eigene Geschichten, Kunstwerke und Buchempfehlungen der Kinder veröffentlicht werden. Außerdem gibt es Interessantes zu entdecken und zu erleben, wie Infos zu neuen Internetangeboten und Spielen, Meinungsäußerungen unter Gleichgesinnten via E-Mail oder Chaträumen, Internet-Spiele, Bastelangebote etc.

Im Internetangebot PlaySet gibt es keine Grenzen, sondern jeder kann dorthin „reisen“, wohin er möchte. Durch diesen unbegrenzten Rahmen ist der PlaySet beliebig erweiterbar.

Das Wechselspiel zwischen „Sinnenreich und Cyberspace“, zwischen dem urbanen Realraum und der Ubiquität und Ortlosigkeit im Netz wird in folgenden Auszügen aus dem Bericht der Projektleiterin Angelika Bauer deutlich:

„Während des Altstadtspiels'99 gestalteten Kinder und Jugendliche Internetseiten zu aktuellen Themen in der Münchner City. Ausgangspunkt war real - und digital im Internet - das Münchner Rathaus. In der Stadtinformation, wo täglich Hunderte von Touristen aus aller Welt Informationen über München einholen konnten, wurde eine Nische mit der mobilen Internet-Station belegt.

Die Besucher wurden mit einem Fragebogen zu einem Forscherweg und einem integrierten Forschungsauftrag (in einem geheimnisvollen Kuvert versteckt) ausgestattet. Diese Touren unternahmen sie meist in Gruppen von 4 bis 6 Kindern, jedes beteiligte Kind hatte aber seine eigene Aufgabe zu erfüllen. Kilian (11) und Tobias (13) hatten z. B. den Auftrag herauszufinden, was man in der Münchner Innenstadt noch für 50 Pfennig kaufen kann. Sie kamen mit folgenden Ergebnissen wieder zurück: „Wir waren in der Hofbräuhausmühle gleich hinter dem Hofbräuhaus. Dort haben wir für 50 Pfennig Cornflakes und Buchweizenflocken in dem Laden der Mühle gekauft.“

¹ Im Netz erscheint PlaySet als Bestandteil des Münchner Bildungsservers (<http://www.pask.muc.kobis.de/playset>) oder direkt über die Domain WWW.PLAYSET.DE.

Kazim (12) und Dennis (10) hatten es leicht. Sie sollten herausfinden, wie 'guten Tag, auf verschiedenen Sprachen heißt. In türkisch, ihrer Muttersprache, konnten sie uns gleich einen ganzen Sprachkurs ins Internet stellen. Motiviert durch unsere Weltkarte sprachen sie Touristen aus Asien an und fanden so auch andere Übersetzungen heraus.

Der 7-jährige Maximilian zog mit seiner Oma Richtung Viktualienmarkt, um zu erforschen, welche Frucht den längsten Weg hinter sich gelegt hat, um auf dem Viktualienmarkt verkauft zu werden. Er kam mit einer Litschi zurück und zeichnete diese für seine Internetseite ab, scannte sie ein und schrieb den Text dazu.

Neben der direkten Durchführung von Internet-Projekten mit Kindern in München soll der PlaySet aber auch im Netz beispielbar sein. Internet-Ralleys stellen interessante Adressen für Kinder vor und motivieren in Form eines Quiz mit Frage-Antwort-Feldern zum Mitmachen. Geplant sind des weiteren Preisrätsel und Netz-Meisterschaften. Ein Italienisch-Sprachkurs ist das erste Element der geplanten Reihe "Rund um die Welt", in dem andere Länder vorgestellt werden. Zur Unterhaltung für zwischendurch gibt es Spiele wie Pack-Man, Tetris und Pong zum Herunterladen.“ (Bauer, in: Palme u.a. 2001)

6.2 KiDiMu – das digitale Kindermuseum²

Ziel dieses museumspädagogischen Internetprojektes des Münchner Kinder- und Jugendmuseums ist es, mit Kindern unterhaltsame Themen zu erarbeiten, die dabei entstehenden Ideen zu verwirklichen und diese für eine ästhetisch-ansprechende Präsentation vorzubereiten und als Web-Seiten im Netz zu publizieren.

Es geht dabei nicht nur um Information und Dokumentation der Ausstellungen. Die Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen der beteiligten Kinder sollen multimedial umgesetzt werden. An mehreren Computerstationen vor Ort im Kinder- und Jugendmuseum am Münchner Hauptbahnhof werden Seiten erstellt, die über die aktuelle Ausstellung im Museum berichten. Die BesucherInnen werden aktiv mit einbezogen, als ForscherInnen, BildbearbeiterInnen, SoundgestalterInnen etc.

So entsteht ein Internetangebot, welches Einblicke in die Ausstellungen vor Ort im Museum verschafft. Sowohl die informativen, wie auch die spielerischen Elemente, wie Bilderrätsel, Fotopuzzles, Animationen etc. ermöglichen den BesucherInnen des KiDiMu`s am Computer zu Hause einen abwechslungsreichen Blick in die Ausstellungen des Museums zu werfen.

Seit 1997 wurden folgende Ausstellungen im KiDiMu bearbeitet:

- Mirrors – Spiegelwelten/ Spiegelspiele
- Spiel im Bahnhof – Spieleerfinderwerkstatt, Brettspiele, Computerspiele und vieles mehr
- Puppets - Puppentheater aus Amerika
- SuperSpace II und III – Mitmach-Ausstellungen mit Astronautenausbildung zum Thema „Weltall, Raumfahrt und Multimedia“
- ÖkoNet – „München lebt – die natürliche Stadt“.

6.3 Der Spielraum „SuperSpace“

Zusammen mit dem Computer Culture Museum, (Hildesheim) und SIN - Studio im Netz e.V. - haben wir 1997 und 1998 die Mitmach-Ausstellung SuperSpace im Kinder- und Jugendmuseum

² Das digitale Kindermuseum ist unter www.kindermuseum-muenchen.de abzurufen – allerdings wird es nicht systematisch und regelmäßig administriert und personal betreut, sondern je nach Programm und Inhalten fakultativ.

München realisiert. Jeweils drei Wochen konnten die Besucher unter dem Motto „Raumfahrt, Weltall und Multimedia“ das Kindermuseum erkunden. Dieser Themenschwerpunkt wurde gewählt, um die Multimediaanwendungen und Spielformen in eine ansprechende real-sinnliche Inszenierung einzubetten. So wurde das Kinder- und Jugendmuseum zur Kommandozentrale eines Raumschiffes umgestaltet. Der Aufbau glich einer futuristischen Kulisse für einen Science-Fiction-Film. Mit Hilfe ungewöhnlicher Licht- und Nebeneffekte und der Geräuschkulisse, die ca. 30 Computer- und Videospielestationen erzeugten, wurde der große Raum im Museum zur „intergalaktischen“ Erlebniswelt. Eine Raumschiffbrücke im Zentrum der Ausstellung stellte die Kulisse dar, konnte aber gleichzeitig als Experimentier- und Spielort genutzt werden. Das Computer Culture Museum Hildesheim fügte zahlreiche Spielelemente ein, wie z. B. den Roboter-Arm, einen Morse-Computer oder das Videospieellabyrinth. Daneben flimmerten auf Videospielekonsolen und Computern beispielbare Weltallszenarien. Es wurde somit ein virtueller Spielplatz innerhalb einer realen Spielkulisse geschaffen. Dazu stellten Bewegungsbereiche, Dunkelräume und Bastelecken den sinnlich-elementaren Erlebnisbereich dar. Im Mittelpunkt der Ausstellung stand die "Astronauten-Ausbildung". Die Besucher sollten an verschiedenen Stationen Prüfungen absolvieren. Es galt zum Beispiel, ein Mini-Mars-Mobil virtuell am Bildschirm durch eine "echte Marslandschaft" zu steuern. Um die Welt des Internets kennenzulernen, musste ein Quiz rund um das WorldWideWeb gelöst werden. Waren alle sieben Disziplinen bestanden, so konnte man im Spiele-Casino an den zahlreichen Computer- und Videospielestationen neue und alte Spiele testen.

Einer der Ausstellungsbereiche sei hier besonders herausgehoben: die Internetstation im Kinder- und Jugendmuseum. Es handelte sich um einen abgetrennten Raum mit vier Computern. Hier wurden sowohl Internet-Einführungen angeboten als auch offene Workshops zur Internetseiten-Gestaltung veranstaltet. Das Arbeiten mit Editoren und Grafikprogrammen stand dabei im Vordergrund. Die Seiten sollten die Ausstellungen virtuell im Netz darstellen. Es ging nicht darum, ein möglichst exaktes Abbild der Ausstellung zu schaffen, sondern das real Erlebte auf sich wirken zu lassen und mit Hilfe des Mediums Computer anderen zugänglich zu machen. Eine Umsetzung von realer Ausstellung ins Internet wäre technisch auch nicht möglich, da es zum Beispiel schwer sein dürfte, über den Computer das Gefühl von „echter“ Dunkelheit hervorzurufen.

Da das Motto eines Kinder- und Jugendmuseums "hands on", also das "Selber machen", etwas aus erster Hand zu erfahren und nicht alles präsentiert zu bekommen, auch innerhalb der multimedialen Welt gelten soll, ist die pädagogische Intention dabei, dass die jungen Museumsbesucher auch an der Internetstation möglichst eigene Erlebnisse darstellen und eigene Ideen selbst realisieren. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfen über die technischen Klippen der Erstellung von Internetseiten hinweg. Das Ergebnis war dann im Netz als KiDiMu, das „digitale Kindermuseum“ zu sehen und zu bespielen.

6.4 Spielecasino Auguste 47

Natürlich sollte es neben zeitbegrenzten und mobilen Angeboten zum Thema „Sinne und Cyber“ und im Kontext von kultur-, medien-, spielpädagogischen Programmen auch stationäre und dauerhafte Erfahrungsstationen geben – als öffentliches Freizeit- und Bildungsangebot im Prinzip „für alle“ und deshalb auch kostengünstig wie viele andere Programme der Kinder- und Jugendkulturarbeit.

Das kommunale Konzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in München“ mit dem Koordinationsforum Jugend – Kultur – Schule sieht die „digitale Herausforderung“ als eines der zentralen Zukunftsthemen an:

„Die entscheidende kulturpädagogische Herausforderung der 90er Jahre ist die Entwicklung neuer 'multimedialer Spiel- und Lernwelten, und die globale elektronische Vernetzung - in Prinzip und auf Zukunft gesehen für jedermann.

Damit ist auch für kommunale Kulturpädagogik eine neue Situation und Auftragslage entstanden, die über bisherige medienpädagogische Ansätze hinausgeht und alle Sparten und Felder von Kunst und Kultur bzw. kultureller Bildung und kultureller Ausdrucksformen betrifft: Wahrnehmung und Sinnesbildung, Unterscheidungsvermögen unterschiedlicher Wirklichkeiten zwischen „dinglich“ und „virtuell“ im Umgang mit Körperlichkeit, Zeit und Raum, personale Interaktion und Kommunikation.

Kommunale Kinder- und Jugendkulturarbeit stellt sich als neue Aufgabe, diese Komplexität in zwei Richtungen auszulegen und auf der Angebotsebene tätig zu werden:

- Es gilt, Kindern und Jugendlichen positive und öffentliche Erfahrungsräume mit und Zugänge zu multimedialen Spiel- und Lernwelten zu öffnen und sie bei der experimentellen Aneignung zu unterstützen,
- Parallel dazu gilt es, Gelegenheiten und Angebote zu Erfahrungen und Erlebnissen mit der sinnlich-dinglichen Welt, mit Natur und materieller Gestaltung, mit körperlich-künstlerischem Ausdruck zu verstärken.

Die Programmatik einer neuen „Multimedia-Pädagogik“ als innovatives kulturpädagogisches Querschnittsthema ist es, Wechselwirkungen und Balancen zwischen verschiedenen Wirklichkeiten und Erfahrungsweisen herzustellen (Kommunales Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit, München 2000)

In diesem Horizont steht das „Spielecasino Auguste 47“, das seit drei Jahren und mit zunehmender Programmdichte in zentraler Stadtlage zwischen September und Juni mehrfach wöchentlich geöffnet ist.

Auf drei Stockwerken mit ca. 200 qm entfaltet sich eine Landschaft des Spielens und Gestaltens, vorrangig mit digitalen Medien, aber auch mit Brett- und Tischspielen. Vor allem aber gibt es eine Menge thematischer Veranstaltungen, inszenierte Spiele und personale Animation.

Nachmittags ist für jeden offen, auch für Hortgruppen, zeitweise kommen am Vormittag nach Anmeldung Schulklassen. Einmal im Monat gibt es die „Weekend-Games“, in den Ferien ausführliche Programmwochen wie „New-Year-Games“, „Easter-Games“ oder „Zappel-Games“ (Pfingstferien).

Monatlich werden neben den offenen Angeboten an ca. 20 Computerspielstationen und 200 Tisch- und Brettspielen Themen bearbeitet und auch ins Netz gestellt.

Das Spielecasino hat verschiedene Bereiche:

- Speilespeicher: Computerspiele aller Art
- Speiesalon: Tisch- und Brettspiele, Spiel- und Minishows u.a. (Quiz u.a.)
- Internet-Aquarium
- Lego-Wüste (mit Mind-Storms-Angebot)
- Bild- und Videobearbeitungs-Dschungel
- Beat- & Break-Soundstudio
- Etagenquiz im Treppenhaus
- Hofspiele bei schönem Wetter

Die Spielaktion zum Thema „Hand & Fuß“ beispielsweise präsentierte sich mit actionreichen Bewegungsspielen, klugen Quiz, gefühlter Schrift (Blindenschrift), lustigen Balanceakten, kniffligen Geschicklichkeitsspielen, echtes Handlesen, Hand & Fuß Malwerkstatt, Bastelangeboten für Hand-, Finger- und Fußpuppen und vielem mehr.

Aus diesen Erlebnissen entsteht im Internet eine „Tagebuch“, das zum Ausdruck bringt, wie Kinder das Angebot erleben und sehen: Hier kann man von Abenteuern berichten, clevere Tips weitergeben, Lustiges erzählt, Sehenswertes fotografieren und Hörenswertes aufnehmen. Meinungen werden getauscht und Vorstellungen, Ideen von Kindern im Netz veröffentlicht.

Das Erlebte wird beim multimedialen Dokumentieren noch einmal nacherlebt, reflektiert und aufgearbeitet. Die fertigen, publizierten Internetseiten regen dabei wiederum Kinder vor dem Bildschirm an, ihre Tastatur zu verlassen und die Tipps und Tricks mit Hand & Fuß zu testen, die Hand & Fuß Spiele auszuprobieren oder unsere Internetseite oder die Online-Galerie mit ihren eigenen Beiträgen per E-Mail zu erweitern.

Das „Spielecasino Auguste 47“ ist auf dem Weg sich zur dauerhaften kommunalen Werkstatt für reales und digitales Spielen zu entwickeln und versteht sich auch als realer Knoten im Netzwerk kommunaler Programme sowohl im Internet wie der sonstigen mobilen bzw. temporären Spiel- und Lernräume im Stadtbereich Münchens („SuperSpace“, „SpielAktiv“, „dot.mobil“ u.a.) Es hat im Wortsinn experimentellen Werkstattcharakter: Als Ort und Focus einer Erfahrungsstation für „Virtualitäten“ und als „Interface“ dafür. Und das nicht nur für Kinder, sondern zunehmend auch Erwachsene: Als Ort der Fort- und Weiterbildung.

Im Rahmen des Spielecasinos experimentieren wir zusätzlich mit einem speziellen Programm von, für und mit „medienkompetenten“ Kindern und Jugendlichen: unser „volunteers-Programm“ mit dem Label „start up“: die „[Inter@ktiv](#)-Kompetenzbörse“ (I-KB) für ältere Kinder und Jugendliche mit ein wenig Wissen und Können, sowohl im Umgang mit digitalen Medien wie auch kommunikativ mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Angesprochen werden ältere Kinder, kompetente Jugendliche, junge Erwachsene, Praktikantinnen und Studentinnen, die sich aktiv und verantwortungsvoll in den Einrichtungen im Bereich Multimedia einbringen wollen. Auch SeniorInnen können ihre Kompetenzen zur Verfügung stellen. Angesprochen werden die jungen ExpertInnen, Einsteiger und Könner, Freaks und Computerfans über Schulen, Fachhochschulen, Universitäten und Kinder- und Jugendkulturorte.

Für die „UP-Starter“ geht es um die Chance zur Erprobung des eigenen Könnens und zum Testen der eigenen Interessen sowie um die Unterstützung und Stärkung der Münchner Multimediaszene. Sie bekommen die Gelegenheit, ihre Stärken, Ideen und Kompetenzen in praktischen Trainings- und Anwendungssituationen vor oder neben der Berufsentscheidung und Ausbildung einzubringen. Möglich sind dabei einmalige Spezialaufträge oder längerfristige projektbegleitende Unterstützung. Die Teilnahme an der Kompetenzbörse bedeutet Partizipation" an der Arbeit der kinder- und jugendkulturellen Multimediaszene.

6.5 „Herkules und Venus“ mit Maus und Pinsel zwischen Sinne und Cyber

Ein aufregendes Experiment fand in und nach den Pfingstferien 2002 statt: „Mit Computer und Staffelei ab in die Antike – Kinder entdecken und bearbeiten griechische und römische Kunstwerke mit alten und neuen Medien“.

In der Münchner Glyptothek, dem klassischen Museumsbau am Königsplatz, stehen jede Menge antiker Plastiken erster Qualität. Das eher kleine, aber feine Museum hat einen geschützten Innenhof. Dort waren unter geschwungenen Zeltdächern mehrere Gestaltungsateliers aufgebaut, mit Mal- und Zeichenangeboten, Collagenmaterial für klassisch künstlerisches Gestalten. Im Museum selbst, in einer geschützten Ecke neben den antiken Statuen von Venus über Apollo und Faun bis zu Herkules boten mehrere Computer mit Bildprogrammen und Animationsmöglichkeiten die Chance der digitalen Bearbeitung dessen, was das Museum an Statuen zu bieten hat.

Sozusagen parallel oder je aufeinander folgend wurden so die mehr oder weniger 2000 Jahre alten Kunstvorgaben, die Wahrnehmungen und Eindrücke weiter bearbeitet: real mit Farbe und Pinsel,

digital mit Computer und am Bildschirm. Kombinationen untereinander, Farbgestaltung und Formveränderung und auch die Einbeziehung des Aktuellen, einschließlich der eigenen Person, des Gesichts (durch digitale Fotografie) waren möglich.

6.6 Netzwerk und Arbeitsgemeinschaft „Inter@ktiv“

Ohne Organisation, Struktur, Handlungsrahmen und materielle wie auch personale Ausstattung funktioniert öffentliche Bildung nicht. Zum Projektfeld „Spiel - Kultur - Medien - Jugend - Bildung“ im kommunalen Rahmen Münchens ist dazu seit den 90er Jahren ein Netzwerk entstanden, das insbesondere auch über persönliche Kontakte wie auch informative Veranstaltungen und innovative Projekte Medienbildung allgemein, und insbesondere auch mit kulturell-ästhetischen Akzenten initiativ entwickeln will – mit kommunaler Förderung und auch kommunalpolitischer Auftragslage (vgl. dazu Zacharias 1996, 1997, 2000).

Inter@ktiv fördert die Vernetzung und Koordination von (vorhandenen) Angeboten und Anbietern im Bereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Multimedia und Internet unter Beteiligung des Schul- und Kultus-, des Kultur- und des Sozialreferats sowie zahlreicher freier Träger. Inter@ktiv organisiert derzeit die Vernetzung und koordiniert Angebote für Kinder und Jugendliche im außerschulischen Bereich sowie Angebote im Bereich Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren insbesondere des außerschulischen Bereichs und alle Interessierten. Inter@ktiv bietet eine Plattform für die Vernetzung schulischer, außerschulischer und kultureller Angebote und Anbieter/-innen. Steuergremium von Inter@ktiv ist derzeit die Arbeitsgemeinschaft (AG) Inter@ktiv. Sie besteht aus Vertreterinnen und Vertretern des Schul- und Kultus-, des Kultur- und des Sozialreferats sowie des JFF (Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis), des Medienforums e.V., des Medienzentrums München, der Münchner Volkshochschule, der Pädagogischen Aktion Spielkultur, des SIN (Studio im Netz) und der AG Spiellandschaft Stadt, Partnerinnen und Partner von Inter@ktiv (Anzahl im Herbst 2002: ca. 40) vernetzen und koordinieren sich unter der Leitung der AG Inter@ktiv in der sog. Großen Runde.

7. Resümee und Ausblick: Aktuelle Fragen und Auftragslagen

Es bleiben Fragen: Für die Spielmobilarbeit, ihre Konzepte, Praxis, alltäglichen Projekte und Angebote beginnt die Suche nach angemessenen Formen und Vernetzungen, z.B. real/ digital, Sinne & Cyber erst: Die Auftragslage zu Beginn des 21. Jahrhunderts und im Interesse zeitgemäßer Weiterentwicklung:

- Was heißt Spielen und was geschieht beim Spielen mit und in digitalen Medien, Welten, Netzen genau? Wir wissen noch viel zu wenig darüber.
- Wie verbinden wir dies mit den bisherigen und materiellen Formen der „Spielmobilarbeit“ vor Ort und in der Praxis z.B. zeit-räumlich?
- Wie qualifizieren wir uns, die SpielpädagogInnen, und die real-digitalen Spiel- und Lernräume für Kinder und Jugendliche, auch konkurrenzfähig und vielleicht sogar überlegen im Verhältnis zu digitalen Spielmöglichkeiten zuhause und in kommerziellen Kontexten?
- Wie organisieren wir spielpädagogisch und systematisch die Wechselwirkungen und Balancen von sinnlich-körperbetonten Umweltspielen und den digitalen Spiel- und Lernwelten? Welche neuen spielpädagogischen Kompetenzen und Konzepte brauchen wir?
- Zu fordern ist: „Kinder- und Jugendarbeit ans Netz“ und „Chancen für Mobilität auch in digitalen Welten, erreichbar und qualifizierend für alle“ und unabhängig vom sozialen Milieu. Was bedeutet das fachlich und politisch – im Horizont von Jugend-, Familien- und Bildungspolitik?

Und welchen Anteil können Spielmobile im Interesse ihrer Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit dabei beanspruchen?

Literatur

- Barthelmes, J./ Sander, E.: „Erst die Freunde, dann die Medien“, München 2001
- Bartscher, Matthias/ Kriener, Martina: „Rechte von Kindern und Jugendlichen“, in: Schröder, W./ Struck, N./ Wolff, M. (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe“, Weinheim 2002
- Basic, N./ Palme, H.J. (Hg.): Medienkompetenz Version 2002, Bielefeld 2001
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hg.): „Kultur – Jugend – Bildung: Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970 – 2000“, Remscheid 2001
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hg.): „Medienpolitisches Positionspapier“, Remscheid 2001
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hg.): „Kultur leben lernen“, Remscheid 2002
- Bloch, Ernst: „Das Prinzip Hoffnung“, Frankfurt a.M. 1970
- Bolz, Norbert: „Neue Medien“, in: Wulf (Hg.): „Vom Menschen“, Weinheim/ Basel 1997
- Bourdieu, Pierre: "Zur Soziologie der symbolischen Formen", Frankfurt a.M. 1974/ 1994
- Bundesjugendkuratorium/ Ingrid Mielenz: „Bildung ist mehr als Schule“, Bonn 2002
- Cassirer, Ernst: „Philosophie der symbolischen Formen“, Teil 1/ 2/ 3, Darmstadt 1953/ 1954
- Castells, Manuel: „Das Informationszeitalter 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft“, Opladen 2001, S.535
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000, Opladen 2001
- Elschenbroich, Donata: "Weltwissen der Siebenjährigen", München 2001
- Grüneisl/ Mayrhofer/ Zacharias: "Umwelt als Lernraum", Köln 1973
- Grüneisl/ Knecht/ Zacharias (Hg.): „Mensch und Spiel“, Unna 2001
- Grüneisl, G./ Zacharias, W. (Hg.): „30 Jahre Spiel & Kultur mobil in München“, Spiel- und kulturpädagogisches Lesebuch Nr. 5, München 2002 (Bezug: PA/ SPIELkultur e.V., Augustenstr. 47/ Rgb., 80333 München, FAX 089/ 268575)
- GutsMuths, Johann Christoph Friedrich: „Spielalmanach für die Jugend 1802 und 1803“, Leipzig/ München 1975
- Huizinga, Johan: "Homo ludens", Reinbek 1981 (1954)
- Kamper, Dietmar: "Zur Geschichte der Einbildungskraft", München 1981
- Koordinationsforum Kinder- und Jugendkultur München: „Kommunales Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkultur“, Fortschreibung 1997/ 1998, Stadtjugendamt/ Sozialreferat München 1999
- Mayrhofer, H./ Zacharias, W.: "Ästhetische Erziehung: Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität", Reinbek 1976
- Meyer, Torsten: „Senses & cyber“, in: Kunstschulen verbinden II/ 2000
- Neuss, Norbert (Hg.): „Ästhetik der Kinder“, Frankfurt a.M. 1999

- Otto, G.: "Die Territorien Ästhetischer Erziehung - Zwischenbilanz als kartographischer Versuch", in: Jentzsch/ Lehmann/ Wolters (Hg.): "Das Bild der Welt in der Welt der Bilder", Hannover 1987
- Plessner, Helmuth: "Gesammelte Schriften III. Anthropologie der Sinne", Frankfurt 1980
- Rötzer, F.: "Digitaler Schein". Ästhetik der elektronischen Medien", Frankfurt a.M. 1991
- Rötzer, Florian: „Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur“, München 1995
- Scheuerl, Hans: „Das Spiel“, Weinheim und Basel 1979
- Schmidt, Wilhelm: „Auf der Suche nach der neuen Lebenskunst“, Frankfurt 1991
- Schmidt, Wilhelm: „Philosophie der Lebenskunst“, Frankfurt a.M. 1998
- Seel, Martin: „Ethisch-Ästhetische Studien“, Frankfurt 1996
- Seel, Martin: „Ästhetik des Erscheinens“, München 2000
- v.Hentig, Hartmut: „Bildung“, München 1996
- Welsch, Wolfgang: „Grenzgänge der Ästhetik“, Stuttgart 1996
- Wulf, Christof (Hg.): „Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie“, Weinheim/ Basel 1997
- Zacharias, Wolfgang: „Lebensweltliche Didaktik. Die Entstehung didaktischer Strukturen am Beispiel der Pädagogischen Aktion 1970 - 1980“, München 1994
- Zacharias, Wolfgang (Hg.): „Interaktiv - Im Labyrinth der Wirklichkeiten“, Essen 1996
- Zacharias, Wolfgang (Hg.): „Interaktiv - Im Labyrinth der Möglichkeiten“, Remscheid 1997
- Zacharias, Wolfgang (Hg.): „Interaktiv – Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace“, München 2000
- Zacharias, Wolfgang: „Kulturpädagogik, kulturelle Jugendbildung - Eine Einführung“, Opladen 2001 (a)
- Zacharias, Wolfgang: „Kultur und Pädagogik, Kunst und Leben“, Bonn 2001 (b)

| |
|--|
| <p>Weitere Informationen im Internet unter www.pa-spielkultur.de</p> |
|--|