

„Da guckst du dumm, weg mit deinem Königstower!“ – Vom Umgang mit symbolischem Material aus digitalen Spielen

Shauna Buchholz

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Annahme, dass Kinder Inhalte aus digitalen Spielen nutzen, um ihre Wahrnehmungen von Welt zu artikulieren. Im Folgenden werden interpretative Schlüsse präsentiert, die aus der dokumentarischen Analyse einer Kinderzeichnung zu dem Onlinespiel *Clash Royale* sowie der Analyse eines Dialogs abgeleitet werden, der sich während des Zeichenprozesses zwischen zwei Kindern ergeben hat. Möglich werden soll so die Annäherung an die symbolische Bearbeitung von Themen mit Hilfe von Medieninhalten.

Schlüsselbegriffe: ● *Symbolische Darstellungen* ● *Handlungsleitende Themen* ● *Frühkindliche Medienerfahrungen* ● *Clash Royale* ● *Digitale Spiele*

Einleitung

Der Umgang mit digitalen Spielen in der frühen Kindheit nimmt zu (vgl. Kieninger et al. 2024); entsprechend erhalten sie zunehmend Aufmerksamkeit in der Erziehungswissenschaft – insbesondere in der Medienpädagogik. Fokussiert wird hier vor allem, inwiefern digitale Spiele Lernprozesse ermöglichen oder unterstützen können oder inwiefern sie Risiken für die Entwicklung von Kindern darstellen (vgl. Fromme/Iske/Biermann 2021). Weniger im Fokus steht die Frage, welche Bedeutungen Kinder selbst digitalen Spielen zuschreiben. In diesem Artikel wird anhand der dokumentarischen Analyse einer Kinderzeichnung und der Analyse eines Dialogs zu dem Onlinespiel *Clash Royale* der Frage nachgegangen, wie sich Kinder symbolisches Material aus digitalen Spielen zunutze machen, um Themen zu artikulieren, die sich für sie aus alltäglichen Erlebniszusammenhängen ergeben.

1. Symbolische Aneignung von Medienerfahrungen

In den 1990er-Jahren wurden mehrere Ansätze entwickelt (vgl. Charlton/Neumann 1990;

Bachmair 1994; Neuß 1999), mit denen versucht wurde herauszuarbeiten, wie Fernsehinhalte von Kindern rezipiert werden. In diesem Kontext entwickelte die Freiburger Arbeitsgruppe um Michael Charlton und Klaus Neumann mit der *Strukturanalytischen Rezeptionsforschung* (1990) ein Modell, das das handelnde Kind als selbstreflektierende*n Akteur*in in den Mittelpunkt von Rezeptionsprozessen stellt. Es wurde angenommen, dass Kinder als aktive Medienrezipient*innen Medieninhalte nicht nur passiv konsumieren, sondern aktiv mit ihnen umgehen und sie zudem modifizieren, um eigene Themen auszudrücken. Kinder werden in diesem Modell als aktive Subjekte betrachtet, die sich durch Rekonstruktion und Interpretation mit Deutungsangeboten auseinandersetzen (vgl. Charlton/Neumann 1990). Dieser Ansatz lässt sich mit dem Modell des *produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts* (vgl. Bauer/Hurrelmann 2020) verbinden, mit dem davon ausgegangen wird, dass Kinder sich ihre Welt explorativ aneignen und sich aktiv mit ihr auseinandersetzen. Im Gegensatz zu Erwachsenen, die Erlebnisse vorwiegend kognitiv verarbeiten, verleihen Kinder nach Norbert Neuß ihren Eindrücken auch körperlichen und gestalterischen Ausdruck, indem sie das Unmittelbare in mittelbare Symbole übersetzen (vgl. Neuß 2001). Erlebnisse und Wahrnehmungen werden dabei in *symbolische Darstellungen* überführt; sie werden von Kindern im Spiel konstruiert und strukturiert (vgl. Neuß/Kaiser 2012). Dafür nutzen Kinder auch Medieninhalte (vgl. Charlton/Neumann 1990), die sie nicht einfach nur nachahmen, sondern auch umdeuten – entsprechend betonen die genannten Ansätze die aktive Rolle von Kindern im Umgang mit medialen Inhalten, der im Folgenden mit Blick auf das Konzept der *handlungsleitenden Themen* (Bachmair 1989) weiter eingeordnet werden soll.

2. Handlungsleitende Themen als Schlüssel zu Sinnzuschreibungen

Ben Bachmair geht davon aus, dass Kinder mit Figuren, Bildern und Geschichten aus Medienangeboten kommunizieren, indem sie ihre Symbolik übernehmen, diese in ihre Spielkonstruktionen integrieren, aber auch modifizieren (vgl. Bachmair 1994). Um die Bedeutung von Spielhandlungen nachvollziehen und fassen zu können, führt Bachmair die Kategorie des *handlungsleitenden Themas* ein: „Mit der Kategorie des handlungsleitenden Themas wird der Versuch gemacht, Handeln nicht nur funktional mittels Kategorien wie Motivation u. ä. m. zu beschreiben, sondern den Sinn, aufgrund dessen Subjekte handeln, zu verstehen.“ (Bachmair 1989, S. 139) Nach Bachmair übernehmen Kinder aus Medieninhalten jene Elemente, die ihrer alltäglichen und alterstypischen Sinnperspektive entsprechen, und verbinden diese mit individuellen Themen und Fragestellungen (vgl. Bachmair 1994). Handlungsleitende Themen sind demnach nicht nur zugeschriebene Entwicklungsthemen, sondern solche, die aufgrund individueller Erfahrungen und Beziehungen eine besondere Bedeutung im Leben einer Person einnehmen (vgl. Neuß 2001). Bachmair betont hierzu: „Mit dem Versuch, die handlungsleitenden Themen zu verstehen, nähert man sich dem subjektiven Sinn der Kinder. Wichtig ist es dann, ihn als Thema zu beschreiben, weil sich dadurch das komplexe Gefüge von Alltag, sozialen Beziehungen, Lebenserfahrungen, Medieninhalten sowie Wünschen und Zielen von den Inhalten her in seiner jeweils subjektiven Bedeutung und Funktion erschließen lässt.“ (Bachmair 1994, S. 173)

3. Rekonstruktion von Bedeutungszuschreibungen in Kinderzeichnungen

Da es sich bei handlungsleitenden Themen nicht um *abfragbares Wissen* oder von Kindern

selbst explizierte Konzepte, sondern um konjunktive und milieuspezifische Wissensbestände handelt, wird angenommen, dass sich diesen nur angenähert werden kann, indem die Handlungspraxis von Kindern in den Blick genommen wird (vgl. Nentwig-Gesemann 2002). Möglich soll dies u. a. durch die Analyse von Kinderzeichnungen werden: Aufbauend auf den Erkenntnissen Bachmairs entwickelte Neuß in den späten 1990er-Jahren den qualitativen Forschungsansatz der *kommunikativen Kinderzeichnungsforschung* (vgl. Neuß 1999). In diesem Zusammenhang setzte er Kinderzeichnungen – die er als „Deutungsprodukt von subjektiv wahrgenommener (Medien-)Wirklichkeit“ (Neuß 2014, S. 252) versteht – zur Reflexion von Fernseheindrücken ein. Im Zentrum seiner Forschung steht dabei nicht die Verarbeitung von medialen Erlebnissen als solche, sondern die Frage, wie Kinder mithilfe von Medieninhalten Wahrnehmungen aus unterschiedlichen Erlebniszusammenhängen symbolisieren. Zeichnungen stellen dabei eine zentrale Form kindlicher Aneignung dar, denn „Zeichnen gehört neben der sprachlichen Verständigung zu den wichtigsten Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsformen in der Kindheit. In Bildern stellen Kinder ihre Wirklichkeit dar und die unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung mit ihr.“ (Neuß 2000, S. 131) Kinderzeichnungen fungieren daher als eigenständige Symbolsysteme, in denen sich sowohl Aspekte der inneren Welt des Kindes (z. B. Entwicklungsprozesse, Selbstwahrnehmung) als auch der äußeren Welt (z. B. soziale Strukturen, kulturelle Normen) miteinander verweben und gegenseitig beeinflussen (vgl. Neuß 1999).

4. Fallbeispiel: Kinderzeichnung „Clash Royale“

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag exemplarisch aufgeführt, wie ein Kind namens Max¹ in einer Kinderzeichnung Elemente des Onlinespiels *Clash Royale* verwendet und damit – so die These – auf handlungsleitende Themen verweist. Die Zeichnung entstand im Rahmen einer qualitativen Studie, für die ich Kinder in einer Kita zum Zeichnen und zu narrativen Interviews eingeladen habe. Während des Malprozesses entwickelte sich ein Gespräch zwischen Max und einem weiteren Kind (Toni). Dieser Dialog wurde aufgezeichnet und transkribiert; die Analyse dieses Gesprächs ergänzt die Rekonstruktion der Bedeutungszuschreibungen, die mit Hilfe der Analyse der Zeichnung möglich war und im Folgenden näher ausgeführt wird.

Das ausgewählte Fallbeispiel zeichnet sich durch eine auffallend kontrastreiche Zeichnung aus. Auch in dem Gespräch zwischen den Kindern zeigt sich eine hohe interaktive Dichte. Beobachtet werden konnte, dass der Zeichenprozess und der Dialog zwischen den Kindern in eine spielerische Praxis bzw. szenische Darstellung überging, was zu dem Schluss führte, dass nicht allein in der Zeichnung handlungsleitende Themen artikuliert werden, sondern sich Bedeutungszuschreibungen auch in der Art und Weise ausmachen lassen, wie Dialog und Zeichenprozess ausgestaltet wurden (vgl. Kulcke 2021).

Sowohl der Dialog zwischen den Kindern als auch die Kinderzeichnung wurden mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007). Mit ihr sollen sich sowohl reflexives als auch handlungsleitendes Wissen erschließen lassen. Orientiert an den *dokumentarischen Auswertungen von Gruppendiskussionen* (vgl. Nentwig-Gesemann 2002) und der *dokumentarischen Bildinterpretation* (vgl. Wopfner 2012) wird in

¹ Namen werden in diesem Beitrag anonymisiert, um die Privatsphäre der beteiligten Kinder zu schützen.

der Analyse zwischen *kommunikativ-generalisierbarem Wissen* und *konjunktivem Wissen* unterschieden. Dabei gliedert sich die Analyse in eine formulierende Interpretation, die beschreibt, was zum Thema gemacht wird, und eine reflektierende Interpretation, die der Frage nachgeht, wie etwas dargestellt wird. Angenähert wird sich so dem *modus operandi*, von dem ausgehend Bedeutungszuschreibungen rekonstruiert werden sollen (vgl. Wopfner 2012). Dies geschieht nicht ohne Berücksichtigung der von Michael-Sebastian Honig (1999) beschriebenen Grenzen, die dem Versuch gesetzt sind, sich der Perspektive von Kindern anzunähern: So schaffen Kinder zwar aktiv symbolische Darstellungen, doch der Versuch, sich den damit gemachten Bedeutungszuschreibungen und möglichen Verweisen auf handlungsleitende Themen anzunähern, bleibt geprägt von der eigenen Perspektive, die eine Erwachsenenperspektive ist und damit von Deutungen und Theorien aus eben dieser Perspektive mitstrukturiert.

Im Folgenden werden die Auswertungsschritte, die Gabriele Wopfner für die dokumentarische Analyse von Kinderzeichnungen ausgearbeitet hat (2012), vorgestellt und anhand der Zeichnung von Max skizziert. Die exemplarische Analyse folgt den dokumentarischen Interpretationsschritten mit der Idee, Spuren handlungsleitender Themen ausmachen zu können, die in das Bild eingeschrieben sind.

4.1 Formulierende Interpretation

Erwin Panofsky (1992) unterscheidet zwischen der *vor-ikonografischen* und der *ikonografischen Ebene*: Die vor-ikonografische Ebene umfasst eine detaillierte Beschreibung aller auf einem Bild sichtbaren Elemente (vgl. Panofsky 1992). Die formulierende Interpretation stellt hohe Anforderungen an die Beschreibungsweise, da sie offen formuliert sein muss, um eine ausschließliche Deutung der gezeichneten Elemente aus einer Erwachsenenperspektive zu vermeiden (vgl. Wopfner 2012). Aus der detaillierten Beschreibung der Zeichnung wird deutlich, dass die Zeichnung in zwei Bildhälften gegliedert ist, die jeweils drei rechteckige Felder mit Figuren enthalten. Auffällig sind wiederkehrende formale Elemente wie farblich akzentuierte Balken, Pfeile und figurative Anordnungen, die auf ein systematisches Ordnungsprinzip verweisen.

Während die vor-ikonografische Ebene sich auf sichtbare Elemente konzentriert, bezieht der anschließende Interpretationsschritt auf der ikonografischen Ebene identifizierbare Handlungen mit ein. Um Handlungen identifizieren zu können, bedarf es einer Unterstellung von *Umzu-Motiven* (vgl. Wopfner 2012). Motivunterstellungen sind auf der ikonografischen Ebene jedoch nur möglich, wenn sie auf institutionalisiertem oder kommunikativ-generalisiertem Wissen beruhen. Aufgeführt werden auf dieser Ebene auch Kontextinformationen, die sich aus dem Entstehungskontext eines Bildes, aus Verwendungszusammenhängen und Aussagen ableiten lassen, die Bildproduzent*innen selbst zu ihren Bildern machen.

4.1.1 Kontextinformationen zur Person und zum Ort

So ist bekannt, dass Max zum Zeitpunkt der Datenerhebung fünf Jahre und elf Monate alt ist und in wenigen Monaten eingeschult werden soll. Er hat einen älteren Bruder und seine Familie besitzt laut Max zwei Tablets, mit denen er gelegentlich spielt. Auf Wunsch von Max ist auch sein bester Freund Toni am Maltisch dabei, der sich in einem ruhigen Gruppenraum befindet. Die übrigen Kinder der Kindergartengruppe sind zum Spielen in den Garten gegangen.

Max und Toni stehen Zeichenpapier und Buntstifte zur Verfügung. Obwohl auch Toni ein Bild gestaltet, richtet sich die Analyse im Folgenden auf die Zeichnung von Max. Auf die Aufforderung, zu erzählen und zu malen, was er bisher für Erfahrungen mit Tablets gemacht hat, fragt Max, ob er auch etwas mit Spielen malen dürfe. Während des Zeichenprozesses erklärt er, dass er *Clash Royale* spielen werde („okay, ich spiel *Clash Royale*“). Im Laufe des Zeichenprozesses benennt er bereits für ihn wesentliche Bildelemente, die im direkten Anschluss an der nun folgenden näheren Beschreibung des Spiels *Clash Royale* aufgeführt werden.

4.1.2 Kontextinformationen zu dem Spiel Clash Royale

Clash Royale ist ein seit 2016 erhältliches, kostenloses Echtzeit-Mehrspieler-Strategiespiel im Comicstil, entwickelt vom finnischen Studio Supercell. Das Spiel richtet sich laut Hersteller an Kinder, Jugendliche und Erwachsene ab etwa zehn Jahren, wird aber häufig auch von deutlich jüngeren Spieler*innen genutzt (vgl. Spieleratgeber NRW o.J.).

In *Clash Royale* treten zwei Spieler*innen mit individuellen Kartendecks in kurzen Duellen gegeneinander an. Jede Karte repräsentiert eine animierte Spielfigur mit spezifischen Eigenschaften, die für offensive oder defensive Spielzüge genutzt werden kann. Das Spielfeld ist in zwei Hälften unterteilt, getrennt durch einen Fluss mit zwei Brücken. Jede*r Spieler*in verfügt über zwei kleinere „Prinzessinentürme“ und einen zentralen „Königsturm“, dessen gegnerische Zerstörung den sofortigen Sieg bedeutet. Ziel des Spiels ist es, durch strategisches Platzen der Karten, in Form von animierten Spielfiguren, die gegnerischen Türme zu zerstören. Erfolgreiches Spielen erfordert ein taktisches Verständnis der Kartenwerte, da diese u. a. den Schaden, die Reichweite und Bewegungsgeschwindigkeit beeinflussen (vgl. Clash Royale Wiki o.J.).

Pädagogische Einschätzungen verweisen darauf, dass *Clash Royale* komplexe Anforderungen an Reaktionsvermögen, strategisches Denken und Handlungsplanung stellt (vgl. Spieleratgeber NRW o.J.). Neben einem kompetitiven Echtzeitspielprinzip enthält das Spiel zahlreiche Nutzungsmotive wie Fortschrittsanzeigen, Belohnungssysteme und In-Game-Käufe, die insbesondere bei jüngeren Nutzer*innen ein hohes Engagement erzeugen können (vgl. saferinternet.at 2017).

4.1.3 Explizite Bedeutungszuschreibungen von Max

Während des Zeichnens macht Max explizit Zuschreibungen und gibt damit Hinweise auf Bedeutungen, die einzelne Elemente, die er mit seiner Zeichnung abbildet, für ihn haben. So stellt die rechteckige Grundfläche die Kampfarena dar, die blaue Trennlinie symbolisiert den Fluss und die braun schraffierten, horizontalen Linien stellen die Grenzen der jeweiligen Spielfelder dar. Die obere Spielfeldhälfte wird von Max einem Gegner zugeordnet („Rot ist der Computergegner“). Die drei Felder in den jeweiligen Hälften repräsentieren die Kronentürme der Spieler (vgl. Abbildung 1).

Die folgenden Kartenelemente wurden im Verlauf des Zeichenprozesses von Max benannt und teilweise beschrieben. Ihre spielmechanischen Funktionen wurden durch eigene Spielerfahrung kontextualisiert und mithilfe medienpädagogischer Quellen validiert (vgl. Spieleratgeber NRW o. J.).

- **Skelettarmee:** Max bezeichnet die dreigruppige Anordnung von Strichmännchen in der unteren Bildhälfte im Dialog mit Toni als Skelettarmee („Und jetzt zieh ich eine Skelettarmee“).

In der Spielmechanik gehört die Skelettarmee zu den häufig eingesetzten defensiven Karten, die insbesondere durch zahlenmäßige Überlegenheit und Nahkampfnähe gegen langsame Gegner wie den Riesen effektiv ist.

- **Infernodrache:** Das Tierwesen in der oberen Spielfeldhälfte bezeichnet Max als „Inferno Dragon“ und ordnet diesem eine hohe Relevanz zu („Ich wusste, dass der gewinnt, weil der hatte so einen geilen Anfang mit Inferno Dragon“). In der Spielmechanik handelt es sich beim Infernodrachen um einen starken Offensivkämpfer, der mit einem konzentrierten Feuerstrahl Kronentürme schnell zerstören kann.
- **Riese:** Die Figur unterhalb des linken Prinzessinenturms wird von Max als Riese benannt, der nach seinen Angaben sehr viele Leben hat, und dessen Ziel es ist, den Turm anzugreifen („Der will nur an den Turm, der dumme Riese“). Damit verweist er sowohl auf das Zielverhalten als auch auf die hohe Widerstandskraft der Karte.
- **Prinz:** Während des Zeichnens wird die letzte Figur auf der oberen Spielfeldhälfte zwar nicht explizit von Max benannt, aber in der retrospektiven, transkribierten Spielnacherzählung erwähnt („Und der Riese und der Prinz konnten gar nichts machen“). Diese Aussage deutet auf eine vergleichende Bewertung mehrerer Karten hinsichtlich ihrer Effektivität hin. In der Spielmechanik ist der Prinz ähnlich wie der Riese ein Nahkämpfer, kann jedoch einen Geschwindigkeitsschub erhalten, wenn er ungehindert angreift, wodurch er schnell Kronentürme zerstören kann.

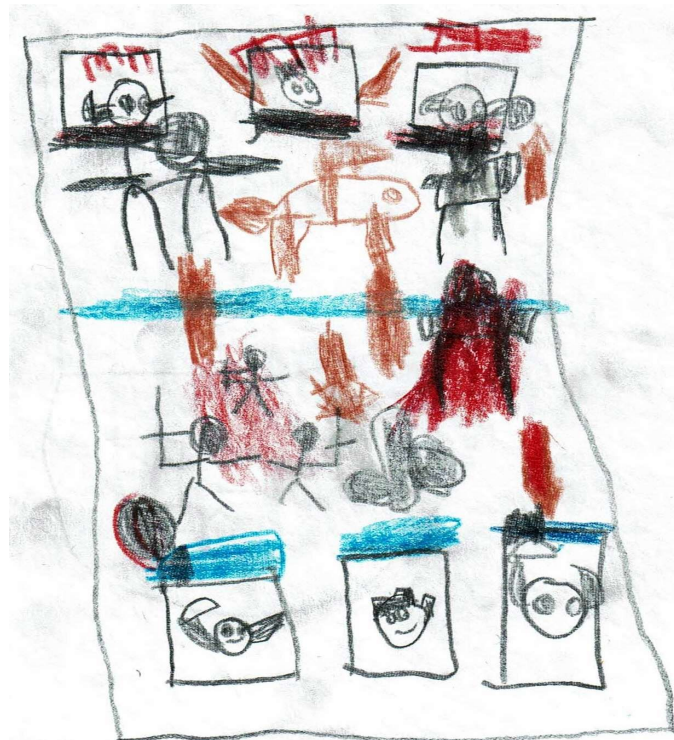


Abbildung 1: Kinderzeichnung *Clash Royale*

4.2 Reflektierende Interpretation

Für den Wechsel der AnalyseEinstellung vom *was* zum *wie*, ist innerhalb der reflektierenden Interpretation die Rekonstruktion der formalen Struktur und damit der Komposition der

Zeichnung von zentraler Bedeutung. Die dokumentarische Bildinterpretation schließt hierbei an die Dreiteilung des *formal kompositionalen Aufbaus des Bildes* nach Max Imdahl (1980) an.

Diese umfasst die Analyse der planimetrischen Ganzheitsstruktur, der szenischen Choreografie und der perspektivischen Projektion, die in der Zeichnung als zusammenhängende Einheit wirken. Um die Sinnkomplexität der Zeichnung differenziert darzustellen, werden die drei Aspekte nacheinander anhand der Zeichnung von Max beschrieben.

4.2.1 Planimetrische Ganzheitsstruktur der Zeichnung von Max

Bei der Rekonstruktion der planimetrischen Ganzheitsstruktur wird davon ausgegangen, dass Bilder eigenständige Kompositionen darstellen und nicht nur abbildende Projektionen der Bildproduzierenden sind. Nach Imdahl wird die Komposition als ganzheitliches System betrachtet, in dem die einzelnen Bildwerte – durch Größe, Form, Richtung und Lokalisierung im Bildfeld – auf das Bildformat Bezug nehmen (vgl. Imdahl 1980).

Die planimetrische Komposition ist wesentlich von den Verbindungslinien zwischen den Kronentürmen geprägt. Diese Linien bilden den Rahmen für die gesamte Zeichnung und verbinden nicht nur die eigenen und gegnerischen Kronentürme miteinander, sondern beziehen sich auch auf die Figuren, die sie kreuzen oder umranden (vgl. Abbildung 2).

Die gesamte zeichnerische Komposition ist innerhalb dieser planimetrischen Linien angeordnet. Die Linien grenzen einerseits die dargestellte Szene ab, verbinden sie jedoch auch und schaffen so eine kohärente Gesamtstruktur.

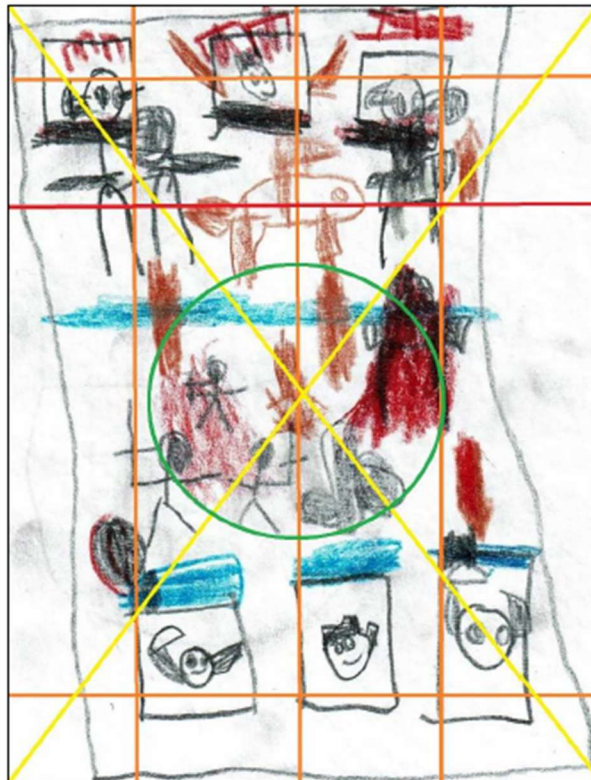


Abbildung 2: Planimetrische Ganzheitsstruktur

4.2.2 Perspektivische Projektion

Durch eine bildspezifische Gestaltung von Räumlichkeit und Körperlichkeit entsteht eine Zeichenkomposition, die Einblicke in die Perspektive, Weltanschauung und den Habitus der Bildproduzierenden gewähren soll. Die perspektivische Projektion hebt dabei bestimmte Bildelemente hervor und lenkt das Interesse gezielt auf diese (vgl. Bohnsack 2011).

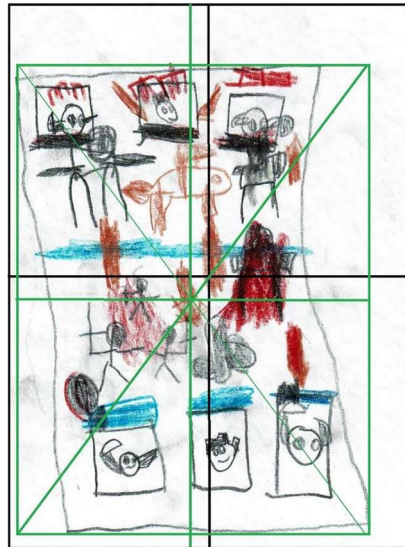


Abbildung 3: Perspektivische Projektion

Durch den Aktualitätsdruck des *Eben-Hier* werden Betrachtende in das Raumbild einbezogen, wodurch „der verbildlichte Raum für sie zu einem einfühlbaren Erlebnisraum“ (Imdahl 1980, S. 19) wird.

Die Zeichnung stellt eine Kombination aus Vogelperspektive und Zentralperspektive dar. Auffällig ist, dass die Kampfarena u.a. mit der neben dem Bildmittelpunkt platzierten Skelettarmee, der Rahmen sowie der Grenzfluss mit seinen Brücken aus der Vogelperspektive dargestellt sind, während alle Figuren, die sich am oberen und unteren Rand der beiden Spielhälften befinden, aus einer Zentralperspektive gezeigt werden. Der Grenzfluss des Spielfeldes liegt einen Zentimeter oberhalb der Mittellinie des Papiers und knapp einen Zentimeter oberhalb der Mittellinie der Zeichnung. So erscheint die untere Spielhälfte aus Sicht der Betrachter*innen größer als die obere. Max setzt damit in seiner Zeichnung einen deutlichen Fokus auf die untere, also seine eigene Spielhälfte.

4.2.3 Szenische Choreografie

Die szenische Choreografie beschreibt die „szenische Konstellation der in bestimmter Weise handelnden oder sich verhaltenden Figuren in ihrem Verhältnis zueinander“ (Imdahl 1980, S. 19) und berücksichtigt dabei deren räumliche Position, Gestik und Blickrichtung. Im Gegensatz zur perspektivischen Projektion, die das *Eben-Hier* betont, stellt die szenische Choreografie eine Szene des *Eben-Jetzt* dar (vgl. Wopfner 2012).

Besonders deutlich wird dies in der Teilung der beiden Spielhälften. Die Anordnung der Figuren in der oberen Bildhälfte lässt sich als Gruppierung deuten, da der Riese, der

Infernodrache und der Prinz in der oberen Bildhälfte auf einer Höhe liegen. Zur Veranschaulichung wurden die drei Figuren in der Analyse durch eine grüne Umrandung miteinander verbunden (vgl. Abbildung 4).

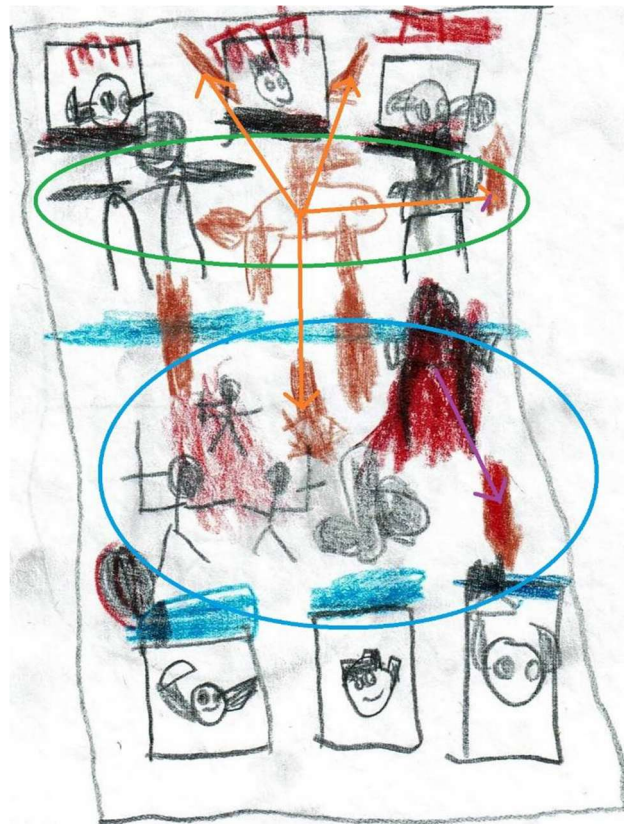


Abbildung 4: Szenische Choreographie

Der Riese und der Prinz, die sich sowohl in Farbgebung als auch in ihrer Gestalt ähneln, sind den Türmen der oberen Spielhälfte zugewandt. Diese Ausrichtung wurde in der Analyse durch ergänzte Richtungspfeile markiert. Sie sind die einzigen Figuren, die so nah an den Türmen platziert wurden, dass ihre Körper in der Zeichnung mit diesen zu verschmelzen scheinen. Dies könnte auf eine hohe Involviertheit und Aktivität des Riesen und des Prinzen hinweisen. Ähnlichkeiten in der Farbgebung lassen sich auch in der unteren Bildhälfte entdecken. Hier dominieren deutliche Rottöne das Geschehen, da sowohl der Infernoturm (rechts am Fluss) als auch die Skelettarmee mit demselben Rotton eingefärbt sind. Diese farbliche Verbindung wurde in der Analyse durch eine blaue Umrandung visualisiert. Dies könnte auf einen Angriff hinweisen, da in der Spiele-App Figuren bei einem Schaden rot aufleuchten.

4.3 Ikonologisch-ikonische Interpretation

Werden die Erkenntnisse aus der Kompositionsanalyse – planimetrische Komposition, perspektivische Projektion und szenische Choreografie – mit den aus der vor-ikonografischen und ikonografischen Interpretation abgeleiteten Erkenntnissen sowie der Rekonstruktion von Bedeutungszuschreibungen verknüpft, die Max und Toni während des Zeichnens zum Ausdruck gebracht haben, lässt sich Wopfner folgend ein Zugang zum atheoretischen Wissen der Bildproduzierenden gewinnen (vgl. Wopfner 2012).

Die Zeichnung von Max stellt demnach einen kriegerischen Wettstreit dar. In der inszenierten Kampfarena agiert Max sowohl als Zeichner als auch als Spieler: Es handelt sich nicht um eine bloße Darstellung einer Erinnerung an *Clash Royale*, sondern Max kreiert ein Spielfeld, das er während des Zeichnens aktiv bespielt. Er artikuliert Spielzüge durch Schraffuren: Die Schraffur des Infernodrachens verweist darauf, dass Max den verwendeten Stift im Spiel stark auf das Papier gedrückt hat. Sowohl die Schraffur der von seiner Spielhälfte entsendeten Raketen lässt sich als Spielzug während des Zeichenprozesses lesen, als auch die Schraffur der roten Fläche hinter der Skelettarmee – mit Blick auf die Spielfunktionen, die in der App *Clash Royale* beschrieben werden, symbolisiert Max hier möglicherweise einen Konflikt mit der Skelettarmee oder einen Treffer der Skelettarmee. Auffällig sind auch die Banner an den gegnerischen Kronentürmen, die stark schwarz eingefärbt sind, aber noch einen leichten Rotton durchscheinen lassen. Es lässt sich annehmen, dass die Balken ursprünglich rot waren und erst im Laufe des Spiels schwarz eingefärbt wurden. Wird wie in der App *Clash Royale* davon ausgegangen, dass die Balken den Verteidigungswert des Kronenturms repräsentieren, bedeutet dies, dass die Kronentürme im Verlauf der Zeichnung zunehmend Verluste erlitten haben, was wiederum auf das spielerische Zeichnen hindeutet.

Die strategische Positionierung der Figuren ist in der Zeichnung deutlich erkennbar: Max wählt zur Bekämpfung des Gegners Kampfkarten wie den Riesen, den Prinzen und den Infernodrachen aus, die sich laut Spielbeschreibung durch ihren offensiven Charakter auszeichnen. Diese Figuren sind auf einer Linie angeordnet, wodurch sie militärisch gesehen eine sich ausbreitende Front bilden, die nur durch starke Verteidigung aufgehalten werden kann. Durch die Auswahl dieser überlegenen Figuren scheint Max in die Rolle des Angreifers zu schlüpfen und einen Wunsch nach Statussteigerung auszudrücken. Gleichzeitig zeigt sich in der Zeichnung eine Identifikation mit den gegnerischen Figuren: Diese werden ebenfalls durch starke Schraffuren hervorgehoben, was ihre defensive Stärke unterstreicht. Da diese Figuren versuchen, die Angriffe abzuwehren, lässt sich sagen, dass hier eine defensive Haltung inszeniert wird, die im Gegensatz zu der offensiven Spielweise nicht auf Eroberungsfeldzüge abzielt, sondern eher auf Abwehr und Verteidigung des Bestehenden.

Jedes Element der Zeichnung scheint für Max eine spezifische Funktion zu haben. Die Funktionszuschreibungen speisen sich offenbar aus seinen Spielerfahrungen mit *Clash Royale* – aber gehen auch darüber hinaus. Max spielt nicht einfach *Clash Royale* nach, sondern das von ihm mit seiner Zeichnung inszenierte Spiel erscheint auch als ein Raum, in dem er sich selbst ausprobiert: So sind die offensiven Figuren nicht einfach den defensiven Spielern überlegen; vielmehr schafft Max ein Szenario, in dem diese ihre Überlegenheit beweisen müssen. Er kreiert für die offensiven Figuren defensive Gegner, die ihn herausfordern, er muss sich den Sieg erkämpfen und die damit verbundenen Anforderungen erfüllen. Die Auswahl und Ausgestaltung der Figuren und die von Max mit ihnen inszenierten Spielzüge werden von mir abgeleitet aus dem Wissen, dass Max bald in die Schule kommt, als Inszenierung und damit als Symbolisierung einer bevorstehenden Aufgabe gelesen: Max nimmt wohl Erwartungen in Bezug auf seinen Schuleintritt eher implizit wahr, dennoch scheint es ihm zu gelingen, etwas davon in seinem Spiel zu konkretisieren – wobei er nicht nur wahrgenommene Erwartungen konkretisiert, sondern auch einen Umgang mit diesen Erwartungen: Um zu gewinnen, müssen die Kronentürme zerstört werden. Diese Annahme leite ich aus der Analyse der Zeichnung ab, aber

auch aus der Rekonstruktion von Bedeutungszuschreibungen, die sich aus der Analyse des Gesprächs zwischen Max und seinem Freund Toni ergeben, auf die ich im folgenden Abschnitt näher eingehen werde.

4.4 Rekonstruktionen von Bedeutungszuschreibungen aus dem Gespräch zwischen Max und seinem Freund Toni

Iris Nentwig-Gesemann (2002) konnte auf Grundlage einer Rekonstruktion kollektiver Diskurs- und Spielpraktiken von Kindern am Beispiel des Pokémon-Spielens herausarbeiten, dass diese nicht passiv den kulturindustriell vorgefertigten Spielvarianten folgen, sondern vielmehr im Zuge ihrer kollektiven Spielpraxis eigenständig konjunktive Regeln und Bewegungsstile entwickeln und habitualisieren. In Anlehnung daran wird davon ausgegangen, dass Kinder innerhalb ihrer Peer-Gruppe durch eine fundamentale Sinnesschicht verbunden sind, die sich in gemeinsamen Gesprächen manifestiert, dokumentiert und als kollektive Erfahrung verstanden werden kann. Entsprechend schließt Nentwig-Gesemann sowohl Erzählungen und Beschreibungen der Kinder über ihr Erleben als auch kollektive Praktiken des gemeinsamen Redens und Spielens in ihre Analyse mit ein. Sie hebt hervor, dass neben häufigen Sprecherwechseln, auffällige Bildhaftigkeit in der Sprache, Veränderungen in der Intonation und Lautstärke auch kollektive Spielpraktiken und szenische Darstellungen der Kinder als Akte verdichteter Interaktion gelesen werden können, in denen Kinder zentrale Erfahrungen artikulieren. Gehen Kinder in eine darstellende Spielweise über, zeigt sich dies oft in körperlich-performativen Elementen (vgl. Nentwig-Gesemann 2002). Ein Auszug aus der Transkription des Gesprächs zwischen Max und Toni illustriert einen solchen Fokussierungsakt, in dem die beiden ihre Spielzüge sowohl verbal als auch zeichnend artikulieren:

- Max: Hast du das nicht gesehen? Rakete – zack! Guck mal jetzt – da setzt er. Kacke! Jetzt bin ich ohne Rakete (5) Meiner hat ein Leben weg. Kacke! (1) Ka:::cke! Der hat ein Leben weg.
- Toni: ((lacht))
- Max: Der hat Leben weg! (5) okay, was mach ich je:::tzt ohne Rakete:::? ((seufzt)) Auf den Königstower. Bum! Da guckst du dumm, weg mit deinem Königstower! (3) Schau mal wie wenig der Königstower noch hat!
- Toni: Welcher?
- Max: Der da
- Toni: Aha (5) schau mal ich setz da eine Bombe hin. (Brrr) ä:::h Feuerball der macht das Riesenmonster k.o. Guck mal wie riesig das ist. Das zerstört gerade die ganze Stadt
- Max: Jetzt schießt der nochmal eine Rakete auf den Königstower (uhuu) aber da sind nicht immer beide kaputt, manchmal ist auch nur einer kaputt

Für Max und Toni scheint geklärt, welches Spiel Max zeichnet und was dessen Rahmenbedingungen sind. Sie können sich daher einer spielerischen Inszenierung hingeben. Dies zeigt sich in der dramatischen Übersteigerung ihrer Reaktionen – etwa durch emotionale Ausrufe („Der hat ein Leben weg!“, „Kacke!“), Lachen oder Seufzen – sowie durch lautmalerische Begleitungen („zack!“, „brrrr“, „uhuu“), die ihren gemeinsamen Spielrhythmus verdeutlichen. Die geteilte Rhythmik weist möglicherweise darauf hin, dass beide über ähnliche Erfahrungen mit digitalen Medien und habitualisierte Spielpraktiken verfügen. Das verbal und zeichnerisch

inszenierte Spiel verweist auf konjunktive Erfahrungsräume. Beide Kinder sind tief in das Geschehen involviert: Während Max sich einer spielerischen Inszenierung hingibt, folgt Toni zunächst rezipierend, bevor er ins Mitspielen übergeht. Der Austausch lässt erkennen, dass die Kinder sich selbst als Teil des Spiels begreifen. Die Passage legt für mich nahe, dass für Max und Toni das Erleben einer Herausforderung sowie das Sich-selbst-Erleben im Spiel im Vordergrund stehen. Der Verlust einer Rakete oder eines „Lebens“ wird dabei nicht als Misserfolg inszeniert, sondern als Teil eines spannungsvollen und lustvoll gestalteten Spielverlaufs. Dies könnte darauf verweisen, dass das Erleben von Spannung, die spielerische Auseinandersetzung mit Widerständen und die eigene Wirksamkeit für die Kinder bedeutsam sind.

5. Zwischen kindlicher Eigenlogik und gesellschaftlicher Strukturierung

Am Beispiel der Analyse der Zeichnung von Max und der Rekonstruktion von Bedeutungszuschreibungen aus dem Dialog zwischen Max und Toni zeigte sich, dass die beiden offenbar nicht nur das Spiel *Clash Royale* nachahmten, sondern dass sie in zeichnerischen Inszenierungen und Erzählungen auch Bedeutungszuschreibungen artikulieren, die sich auf andere Erlebniszusammenhänge beziehen. Während der zeichnerische Ausdruck von Max, aber auch die Interaktion mit Toni, deutlich machen, dass das digitale Spielangebot nicht einfach nachgeahmt wird, ist meine Deutung, dass sich hier Erwartungen artikulieren, die in Bezug auf eine anstehende Einschulung wahrgenommen werden, stark geprägt von Kontextwissen, aber auch von Bachmairs Konzept der handlungsleitenden Themen. Neuß betont, dass Kinder fiktive Inhalte nutzen, um „eigene Entwicklungsthemen zu bearbeiten, sich in fantastische Welten zu begeben und Gemeinsamkeiten des Erlebens in sozialen Gruppen zu entdecken und auszuleben. Im Spiel konstituiert sich durch das So-tun-als-ob eine Beziehung zwischen der Außenwelt und der Innenwelt, welche auch als subjektiver Bildungsprozess beschrieben wird.“ (Neuß 2006, S. 30) Diese Perspektive folgt einer *entwicklungstheoretischen Annahme*, wonach Kinder nicht nur in einem sozialen Rahmen agieren, sondern über erfahrungsbedingte Veränderungen hinweg eigenständige Themen generieren (vgl. Erikson 1963; Havighurst 1953).

Gesine Kulcke (2021) bezweifelt, dass handlungsleitende Themen auf eine kindliche Eigenlogik zurückzuführen sind und ordnet sie vielmehr als durch gesellschaftliche Diskurse, Institutionen und Erwachsene hervorgebrachte Theorien ein. Sie argumentiert, dass Themen wie der Übergang von der Kita zur Grundschule oder Freundschaften nicht isolierte kindliche Anliegen, sondern gesellschaftlich strukturierte Themenfelder sind, die Kindern als relevant präsentiert werden (vgl. Kulcke 2021). Auch Honig weist darauf hin, dass Kindheit durch gesellschaftliche Strukturen und diskursive Ordnungen konstituiert wird. Sie lässt sich nicht ausschließlich aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive fassen, sondern ist als sozial geformte Lebensform zu betrachten (vgl. Honig 1999). Auch wenn Erwachsene sich bemühen, kindliche Deutungsmuster und Handlungspraxen zu erschließen, bleibt ihre Perspektive stets durch eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsrahmen geprägt. Damit lassen sich wohl auch mit der vorliegenden Analyse kindliche Bedeutungszuschreibungen nicht eindeutig fassen.

Auch wenn Erwachsene ein Spiel kennen, es ausprobieren, es selbst spielen, spielen sie nicht das Spiel der Kinder. Die Vorstellung, Bedeutungen ließen sich unmittelbar übertragen oder entschlüsseln, greift zu kurz. Vor diesem Hintergrund erscheinen auch vereinfachende

medienpädagogische Wirkungstheorien problematisch, die davon ausgehen, dass Kinder Medieninhalte unmittelbar übernehmen oder nachahmen.

Die Interpretation der Kinderzeichnung von Max bleibt eine Rekonstruktion aus der Perspektive erwachsener Forschung. Was das Fallbeispiel meines Erachtens jedoch deutlich zeigt ist nicht nur, dass Kinder Bedeutungszuschreibungen sowohl in Zeichnungen und Gesprächen als auch in spielerischer Praxis hervorbringen, sondern dass diese Artikulationspraktiken nicht ohne Weiteres voneinander zu trennen sind, sondern vielmehr ineinander übergehen und -greifen.

Literatur

- Bachmair, Ben (1989): Symbolische Vermittlung. Argumente, Beispiele und Stichworte zu einer Handlungs-, Kommunikations- und Medientheorie. In: Conrady, Peter (Hrsg.): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, S. 130–162.
- Bachmair, Ben (1994): Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–184. doi.org/10.1007/978-3-322-93640-0_14.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 67–89.
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus (1990): Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clash Royale Wiki (o. J.): Basics of Battle. In: Fandom. https://clashroyale.fandom.com/wiki/Basics_of_Battle.
- Erikson, Erik H. (1963): *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Biermann, Ralf (2021): Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Digitale Spiele. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–15. doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_81-1.
- Havighurst, Robert J. (1953): *Human Development and Education*. New York, London, Toronto: Longmans, Green & Co.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, Michaela-Sophie/Lange, Andreas/Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa, S. 33–50.
- Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2020): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Imdahl, Max (1980): *Giotto. Arenafresken. Ikonographie Ikonologie Ikonik*. München: Fink.
- Kieninger, Jana/Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Gerigk, Yvonne/Glückler, Sebastian/Spang, Elisabeth (2024): *miniKIM-Studie 2023. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://mpfs.de/app/uploads/2025/01/miniKIM-2023_PDF_barrierearm.pdf.
- Kulcke, Gesine (2021): *Digitale Eigen-Art(en)*. In: Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (Hrsg.): *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes*. Opladen: Budrich, S. 229–245.
- Mead, George H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3, S. 41–63.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 759–769. doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_52.
- Neuß, Norbert (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. München: kopaed.
- Neuß, Norbert (2000): Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. Theorie und Methoden. München: kopaed, S. 131–154.
- Neuß, Norbert (2001): Kinderzeichnungen als Methode zur Reflexion von Medienerlebnissen. In: Aufenanger, Stefan/Six, Ulrich (Hrsg.): Medienerziehung früh beginnen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 97–113.
- Neuß, Norbert (2006): Zur Bedeutung des medienbezogenen Kinderspiels. In: medien + erziehung (merz), 1, S. 26–32.
- Neuß, Norbert (2014): Kinderzeichnungen in der medienpädagogischen Forschung. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sabine/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–258. doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_19.
- Neuß, Norbert/Kaiser, Lena (2012): Kinder konstruieren ihre Wirklichkeit. Wie kreatives Rollenspiel und fantastische Gefährten die Entwicklung von Kindern unterstützen. In: TPS, 8, S. 1–4.
- Panofsky, Erwin (1992): Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin: Spiess.
- Saferinternet (2017): Was Eltern über beliebte Online-Strategiespiele wie Clash Royale wissen sollten. <https://www.saferinternet.at/zielgruppen/lehrende/was-eltern-ueber-beliebte-online-strategiespiele-wie-clash-royale-wissen-sollten>.
- Spieleanbieter NRW (o. J.): Clash Royale. Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW. <https://spieleratgeber-nrw.de/spiel/clash-royale/>.
- Wopfner, Gabriele (2012): Zwischen Kindheit und Jugend – ein sehender Blick auf Kinderzeichnungen. In: Journal für Psychologie (20), S. 1–28.

Informationen zur Autorin



Shauna Buchholz ist staatlich anerkannte Kindheitspädagogin mit einem Master of Arts in Kultureller Bildung. Seit 2021 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Monitoring & Qualitätsentwicklung der pädquis Stiftung und seit 2022 als akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der PH Schwäbisch Gmünd. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der frühkindlichen Medienbildung.

shauna.buchholz@ph-gmuend.de

Zitationshinweis:

Buchholz, Shauna (2025): „Da guckst du dumm, weg mit deinem Königstower!“ – Vom Umgang mit symbolischem Material aus digitalen Spielen. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 25, S. 1–14. doi.org/10.21240/lbzm/25/03.