

»Das wäre jetzt unsere Burg«

Der Spielplatz als geschichtskulturelle Manifestation aus ethnographischer Perspektive

Pascale Herzig und Christian Mathis

1. Einleitung – Spielen als kulturelle Praxis

Spiel und Spielen sind wichtige und weit verbreitete Beschäftigungen nicht nur von Menschen. So formulierte etwa Huizinga pointiert: »Tiere spielen genauso wie Menschen.«¹ Seit der Antike wird das Kinderspiel grundsätzlich positiv bewertet,² da es als notwendig und angemessen für die Entwicklung von Kindern gilt.

Das Spiel von Kindern ist seit dem 19. Jahrhundert Gegenstand systematischer pädagogischer Auseinandersetzung. So betonte etwa Fröbel³ den Wert des Spiels, also das selbsttätige und ausdauernde Tun von Kindern, als positiv für die Entwicklung des Kindes. Indem Kinder spielen, entdecken sie die Welt, sie eignen sich jedoch auch kulturelle Regeln und Normen einer Gesellschaft an. Im Spiel setzen sich Kinder »mit ihrer Kultur auseinander und entwickeln eigene Vorstellungen. Damit hat Spiel, die kreative zweckfreie Auseinandersetzung [...] auch ein kulturveränderndes Moment.«⁴ Stenger betont, obwohl »viele Fähigkeiten beim Spielen erworben werden, so ist dieser Erwerb nicht das Ziel des Spiels. Gespielt wird um des Spielens willen, nicht um eines Nutzens willen, der außerhalb des Spiels liegt.«⁵ Diese Zweckfreiheit impliziert, dass das Kind als autonomes Wesen verstanden wird, das sein Spiel – dessen Ziel und Zweck – selbst oder zusammen mit anderen bestimmt.⁶ Das Kind wird so zum Akteur mit eigenen Sinnsetzungen und (Spiel-)Handlungen. Es besitzt *agency* oder Handlungsmacht.⁷

1 Huizinga, 1938, 9.

2 Vgl. Retter, 2003.

3 Fröbel, 2002, 69.

4 Richard-Elsner, 2017, 148.

5 Stenger, 2014, 267.

6 Vgl. Eßer, Baader, Betz, & Hungerland, 2016.

7 Vgl. Betz & Eßer, 2016.

Gespielt wird mit, in, auf oder unter etwas. Materielle Artefakte, z.B. in Form von Spielzeug oder von Spielgeräten auf Spielplätzen, spiegeln kulturelle Normen und Werte der Gesellschaft wider, in welcher dieses Spielzeug zur Anwendung kommt. Spielmaterialien sind Ausdruck davon. Sie sind epistemische Dinge, in die sich das Wissen einer Epoche eingeschrieben hat. Als materielle Dinge besitzen sie immer auch eine immaterielle Dimension. Beide Dimensionen beeinflussen die Sozialisation von Kindern im Spiel.⁸ Zudem haben diese Spielzeuge einen Aufforderungscharakter,⁹ wobei sie oft klischierte Wissens Elemente anbieten, die auf einen spezifischen Ausschnitt der Kultur hinweisen. Auch ihre Materialität und Form fordert zu einer Handlung auf.

Doch nicht nur Spielzeug ist Ausdruck von Kultur, auch die Spielorte, die den Kindern zugewiesen werden, sagen viel über eine Gesellschaft aus. Spielplätze, die ebenfalls zur materiellen Kultur gezählt werden können, sind verortete Vorstellungen von Spiel und Spielformen, denen gesellschaftliche Vorstellungen von Kindheit eingeschrieben sind. Mit der Gestaltung von Spielplätzen greifen Erwachsene in die Kinderwelt ein, formulieren Erwartungen an deren Tun, geben Normen und Werte vor und tradieren kulturelles Wissen.¹⁰ In jüngerer Zeit ist die Ausgestaltung von Spielplätzen entlang von »Sujets«, die sich in klischierten Elementen symbolisch und materiell niederschlagen, beliebt.

In diesem Beitrag geht es konkret um die mit geschichtlichen Elementen bestückten oder durch solche Elemente thematisch und zeitlich gerahmten Spielplätze (z.B. Piratenschiffe, Burgtürme usw., vgl. Abb. 2 bis 4). Wir behaupten, dass solche historisch klischierten Spielplätze Ausdruck der gegenwärtigen Geschichtskultur sind, und fragen, ob solche Spielplätze als geschichtskulturelle Manifestationen das (freie) Spiel von Kindern beeinflussen – und wie sich das durch ethnographisches Forschen beobachten, rekonstruieren und beschreiben lässt.¹¹ Aus geschichtsdidaktischer Perspektive interessiert uns, ob, wann und in welcher Weise die kulturelle Praktik des Spiels von den Kindern mit historischen Wissens Elementen angereichert, beeinflusst oder gar reguliert wird; auch wollen wir wissen, ob und welche historischen Sinnbildungen sich rekonstruieren lassen. Schließlich ist auch zu fragen, ob die Kinder im freien Spiel auf Spielplätzen als kompetente Akteure der Geschichtskultur zu beobachten sind, die im Spiel Geschichtskultur »herstellen« (*doing history*).

Weiter fragen wir nach den Bedeutungen und Funktionen des (freien) Spiels von fünf- bis achtjährigen Kindern. Dabei wird eine kulturanalytische und ethnographische Perspektive eingenommen. Anhand der Analyse von alltäglichen Spiel-

8 Vgl. Fuhs, 2014.

9 Vgl. Lewin, 1982.

10 Vgl. Fuhs, 2014.

11 Vgl. Kühberger, 2021.

Praktiken auf Spielplätzen soll die Bedeutung dieser Praktiken aus der Perspektive der Kinder rekonstruiert werden. Mit diesem Erkenntnisinteresse möchten wir zu Aussagen über geschichtskulturelle Spielhandlungen von Kindern gelangen.

Es geht also in erster Linie um das freie Spiel als kulturelle Praxis.¹² Uns interessiert das zweckfreie und selbstgesteuerte Spiel.¹³ Kinder nehmen die Welt anders wahr als Erwachsene. So machen Kinder in ihren Spielhandlungen eigene Bedeutungszuweisungen und wenden eigene Realitäten an, indem sie beispielsweise Dinge umdeuten und – aus Erwachsenenperspektive – zweckentfremden bzw. eigensinnig nutzen.

Im Folgenden erläutern wir zuerst die Bedeutung des freien Spiels, anschließend beschreiben wir Spielplätze als Orte der kulturellen Praxis in historischer Perspektive. Danach werden Spielplätze als geschichtskulturelle Manifestationen definiert, die sich durch einen speziellen Aufforderungscharakter auszeichnen, der für die historische (Selbst-)Bildung der Kinder – und konkret für die Entwicklung ihres Geschichtsbewusstseins – in der Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Manifestationen von Bedeutung sein kann. Ferner werden die Fragestellung sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden für die empirische Beforschung des Spiels auf geschichtskulturellen Spielplätzen begründet. Schließlich werden empirische Erkenntnisse präsentiert.

2. Die Bedeutung des freien Spiels als kulturelle Praxis

Durch das Spiel stellen Kinder ihre eigene Kultur her. Auf diesen Zusammenhang zwischen Kulturfähigkeit im Verlauf der Evolution des Menschen und Spiel hat bereits Huizinga hingewiesen.¹⁴ Auch Stenger betont:

Im Spiel greift man auf Traditionen zurück, kann aber zugleich in Variationen neue Möglichkeiten entwerfen. [...] Die Bewegung im symbolischen Raum, etwa als Ritter oder Priesterin gibt den Kindern die Möglichkeit, sich in kulturellen Räumen bewegen zu können und diese Imaginationen für Bildungsprozesse nutzen zu können.¹⁵

Die Bedeutung dieser Freiheit im Spiel hat in der deutschsprachigen Pädagogik Scheuerl herausgearbeitet.¹⁶ Zusammengefasst zeichnet sich für ihn das freie Spiel dadurch aus, dass es ein selbst oder gemeinsam von Kindern initiiertes und von

12 Hörning & Reuter, 2015.

13 Vgl. Scheuerl, 1973.

14 Huizinga, 1938, 12–13.

15 Stenger, 2010, 32.

16 Scheuerl, 1973.

Erwachsenen ungesteuertes bzw. von den Kindern selbstgesteuertes Spiel ist. Folglich besitzt Spiel auch keine äußere Zielsetzung. Die Ziele, falls überhaupt vorhanden, werden von den Kindern in der Spielsituation selbst erzeugt und verhandelt. Folgt man Gebauer und Wulf,¹⁷ werden im Spiel gesellschaftliche Rollen in »mimetischen Prozessen« auf kreative Weise nachgeahmt und kommen in performativen Prozessen zur »Aufführung«. Kinder sind »kompetente« soziale Akteure, »die ihre Lebensführung selbständig disponieren, ihre sozialen Beziehungen als eigenständigen Lebenszusammenhang organisieren und aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitwirken.«¹⁸ Diese Akteurschaft gilt in erster Linie als relationales Phänomen, das immer situativ hervorgebracht wird und das davon abhängt, welche Akteurpositionen für Kinder *als Kinder*¹⁹ ermöglicht werden. »Im Spiel der Kinder reproduziert sich eine Kinderkultur, ein eigenständiges System von Bedeutungen und Regeln« so Hardman,²⁰ die sich von der Welt der Erwachsenen unterscheidet.²¹ Kinder werden somit als sozial und kulturell »Seiende« und nicht »Werdende« gesehen.

3. Blick in die Geschichte der Spielplätze als Orte kultureller Praxis

Anhand der Gestaltung von Kinderspielplätzen wird sichtbar, welche Vorstellung eine Gesellschaft von Kindheit und »sinnvollem« Kinderspiel hat, ob die Kinder z.B. überwacht werden oder ob sie frei und unbeaufsichtigt ihrem Spiel nachgehen können. Wird die Entwicklung von Spielplätzen genauer betrachtet, erkennt man verschiedene Paradigmenwechsel. Es zeigt sich, dass der Spielplatz als »Nebenprodukt der industrialisierten Stadt des 20. Jh.«²² verstanden werden muss.

Anfänge der Spielplatzbewegung um 1900 Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in Europa und den USA erste Spielplätze. Diese dienten, neben der Überwachung der Kinder, mit ihren Turngeräten auch der Volksgesundheit.²³ Aufgrund der Reglementierung bzw. des Verbots der Kinderarbeit lungerten Kinder der weniger privilegierten Schichten unbeaufsichtigt in den Straßen herum. Um 1900 begannen philanthropisch orientierte Sozialreformer_innen, überwachte und eingezäunte Spielplätze einzurichten, um die Kinder von der Straße wegzuholen. 1903 wurde beispielsweise in New York der erste von der Stadt finanzierte

17 Gebauer und Wulf, 1998, 223-230.

18 Honig, 1999, 157.

19 Eßer, 2014, 236.

20 Hardman, 1973/2001 zit. in Honig, 2009, 29.

21 Vgl. dazu auch Barsch in diesem Band.

22 Burkhalter, 2016, 13.

23 Vgl. Burkhalter, 2016, 13-14.

Spielplatz eröffnet.²⁴ Ziele der frühen Spielplatzbewegung waren neben der Verbesserung der Volksgesundheit die Überwachung der Kinder sowie die Einflussnahme auf deren Sozialisation und Erziehung, die aufgrund der Betreuung bzw. Überwachung auf Spielplätzen möglich wurde.²⁵

Reformpädagogik – auf der Suche nach dem kreativen Spiel Die zweite Phase der Spielplatzbewegung entwickelte sich parallel zur Reformpädagogik, die eine kindergerechtere Erziehung forderte. Pädagog_innen verstanden die Kindheit nun als zentrales Moment der Menschwerdung. Diese Sichtweise führte auch zu neuen Spielplatzkonzepten in Europa. Ab 1920 proklamierte die Spielplatzbewegung das kreative Spiel mit Sand, Wasser und Holz als wichtigstes Element auf dem Spielplatz. »Im Unterschied zum Spielplatz der Sozialreformer stand nun das freie Spiel als Urbedürfnis des Kindes im Zentrum.«²⁶

In Dänemark wurde ab 1943 der sogenannte *Skrammellegeplads*, was soviel heisst wie »Gerümpelspielplatz«, entwickelt.²⁷ Diese Spielplätze stellten Sand und Wasser sowie Bau- und Abbruchmaterial zur Verfügung, um den Kindern zu ermöglichen, kreativ mit den Materialien zu spielen. Diese neuen Spielkonzepte verbreiteten sich seit den 1950er Jahren von Skandinavien in zahlreiche andere Länder Europas: als *Adventure Playground* in England und als *Abenteuerspielplatz* in der Schweiz.²⁸

Do-It-Yourself – der Spielplatz der 1968er-Bewegung Die 1968er-Bewegung forderte auch auf dem Spielplatz Selbstbestimmung und stellte Autorität in Frage. Inspiriert von den *Abenteuerspielplätzen* aus Skandinavien bauten engagierte Eltern der 1960er und 1970er Jahre die Spielplätze für ihre Kinder selbst. Dieses *Do-it-yourself* führte zu neuen Formen gemeinschaftlich errichteter Spielräume im öffentlichen Raum: Eltern schlossen sich zusammen, übernahmen leere Grundstücke und städtische Nischen und schufen für ihre Kinder eigene städtische Spielplätze. Die gesellschaftlichen und politischen Umwälzungen im Zuge der 1968er-Bewegung veränderten die Vorstellungen von »Umwelt, Kindheit und Erziehung.«²⁹ Gleichzeitig boten ab Ende der 1960er Jahre bisher unbekannte Materialien neue Möglichkeiten beim Entwurf von Spielgeräten. Mit der Entwicklung und der Verbreitung von preiswerten Kunststoffen und den beschleunigten Herstellungsprozessen wurden Spielgeräte

24 Burkhalter, 2016, 14.

25 King & Sills-Jones, 2018.

26 Burkhalter, 2016, 20.

27 Loebach, Little, Cox, & Owens, 2020.

28 Vgl. Burkhalter, 2016.

29 Ebd., 25.

in noch nie dagewesenen Formen und Farben produziert, waren wetterfest und entsprachen dem Zeitgeist.³⁰

Ab 1980 – der Spielplatz in der Krise Bis 1979 war der »Spielplatz ein Ort des Umbruchs«, aber auch ein »Überlaufbecken für Ideen und Experimente aus Pädagogik, Kunst und Architektur«.³¹ Seit 1980 waren Kindheiten zunehmend den Phänomenen von Kommerzialisierung und Privatisierung ausgesetzt. Gleichzeitig nahmen die Sicherheitsauflagen für Spielplätze zu. Ebenso schränkte eine immer stärker werdende Überwachung der Kinder deren Aktionsradius zunehmend ein. Die »Straßenkindheit« wurde von einer von »Verhäuslichung«³² und »Verinselung«³³ geprägten Kindheit abgelöst. Hinzu kam ein ständig zunehmender Leistungsdruck in Schule und Freizeit, was dazu führte, dass immer mehr Kinder weniger Zeit zum Spielen hatten. Dadurch verloren Spielplätze immer mehr an Bedeutung und der Standardspielplatz fristete mit Rutschbahn, Schaukel und Klettergerüst aus Metall (Abb. 1) zunehmend ein trostloses Dasein.

Abbildung 1: Der Spielplatz in der Krise



Foto: www.zomin.ch

Wende ab 2000 – der Spielplatz im 21. Jahrhundert Die gesellschaftlichen Entwicklungen der 1980er und 1990er Jahre verdrängten Kinder immer mehr aus dem öffentlichen Raum. Diese Entfremdung blieb nicht ohne Folgen für deren Entwicklung. Ab 2000

30 Vgl. Burkhalter, 2016, 25.

31 Burkhalter, 2016, 30.

32 Zinnecker, 1990.

33 Zeiher, 2009.

führte die Erkenntnis, dass immer mehr Kinder an einem sogenannten *nature deficit disorder*³⁴ leiden, zu einer Trendwende. Kinder sollten nun wieder vermehrt draussen spielen und Erfahrungen in der feien Natur machen.³⁵ Es wurde auch erkannt, dass das Risiko zum Aufwachsen dazugehört und dass Kinder auch etwas ausprobieren oder wagen dürfen sollen.³⁶

Für die Spielplatzgestaltung stellte sich mit der Balance zwischen dem Sicherheitsdenken und dem Spiel in einem kreativen Freiraum eine neue Herausforderung. Ab 2000 wurden viele der ehemals trostlosen Standardspielplätze (Abb. 1) zu Spielwelten aus Naturmaterialien umgestaltet – mit Geräten aus Holz sowie einer attraktiv gestalteten Umgebung aus Bepflanzung, Steinen, Sand und Wasser. Diese Neuausrichtung generierte vermehrt auch thematisch gerahmte – z.B. konkret mit klisierten geschichtlichen Elementen gestaltete – Spielplätze. Sehr beliebt scheinen in der Schweiz »Piraten-« und »Burgensspielplätze« zu sein.³⁷

4. Der Spielplatz als geschichtskulturelle Manifestation

Spielplätze sind spezielle Räume, in denen es Gerätschaften gibt. Der Raum lässt sich durch die Beschreibung des Zusammenspiels von Topografie, der natürlichen Umgebung (Büsche, Bach, Bäume) sowie der Ausstattung mit Spielgeräten, aber auch Bänken und Tischen fassen. Bedienen diese nun explizit geschichtliche Themen (Abb. 2 und 3), zeigt sich darin ein materieller Umgang der (Erwachsenen-)Gesellschaft mit Geschichte. Es handelt sich deshalb um sogenannte geschichtskulturelle Manifestationen, die – wie unten ausgeführt wird – einen spezifischen Anforderungscharakter besitzen.

Spielen Kinder auf diesen geschichtskulturellen Spielplätzen, erzeugen sie in gewissen Spielsituationen durch ihre Spielhandlungen ebenfalls geschichtliche Bedeutungen. Sie »machen Geschichte« – im Sinne von *doing history*. Durch diese praxistheoretische Perspektive lassen sich Diskurse und performative Prozesse – des Spiels in der Geschichtskultur – rekonstruieren. Im Fokus liegt also »die Erzeugung von Bedeutung im Vollzug von Handlungen«, konkret der Spielhandlungen, »bei der alle Anwesenden, aber auch Dinge und Atmosphären mitwirken.«³⁸

Dabei zeigt sich das Geschichtsbewusstsein der Kinder, indem sie ihre geschichtlichen Wissens Elemente, ihre Vorstellungen und Imaginationen über his-

34 Vgl. Louv, 2005.

35 Vgl. Mutz, Albrecht, & Müller, 2020; Richard-Elsner, 2017.

36 Vgl. Burkhalter, 2016, 31.

37 Das ist eine subjektive Wahrnehmung der Autor_innen. Leider gibt es keine systematischen Erhebungen zu Anzahl und thematischer Ausgestaltung von Spielplätzen in der Schweiz.

38 Samida, Willner, & Koch, 2016, 5.

torische Zeiten und Epochen aktivieren und historischen Sinn erzeugen. Ob und wie Kinder sich auf diese materialisierten geschichtskulturellen Angebote einlassen und ob ihr Spiel davon beeinflusst wird, führen wir weiter unten aus.

Spielplätze mit ein- oder mehrdeutigen Angeboten, die ikonische Anleihen bei früheren Zeiten nehmen oder geschichtliche Klischees bedienen, gehören zum weiten Spektrum der gegenwärtigen Geschichtskultur. Diese umfasst sowohl die materielle als auch die immaterielle Kultur, sowohl die akademischen als auch die alltagsweltlich produzierten Geschichtserzeugnisse.³⁹ Geschichtskultur lässt sich mit Pandel als den Umgang einer Gesellschaft mit Geschichte bezeichnen,⁴⁰ und für Rüsen ist die Geschichtskultur die »praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«.⁴¹ Rüsen unterscheidet analytisch fünf Dimensionen der Geschichtskultur, die sich durch spezifische dominante »Sinnkriterien« auszeichnen und mannigfach ineinander verwoben sind: die kognitive (Wahrheit), ästhetische (Schönheit), politische (Legitimität), moralische (Gut und Böse) und religiöse (Erlösung) Dimension.⁴²

Abbildung 2: Wehrturm von Richter Spielgeräte GmbH



Foto: Richter Spielgeräte GmbH

Für unseren Beitrag relevant ist die von uns als heuristische Herangehensweise verstandene Unterscheidung Schönemanns zwischen Geschichtsbewusstsein

39 Vgl. Carretero, Berger, & Grever, 2017; Grever & Adriaansens, 2017; Thünemann, 2018.

40 Pandel, 2006.

41 Rüsen, 1994, 5.

42 Vgl. Rüsen, 2013, 234–242.

und Geschichtskultur, die er als »zwei Seiten einer Medaille« versteht.⁴³ Schönemann definiert das Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt, »das von außen nach innen, in Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen aufbaut.« Geschichtskultur ist hingegen ein kollektives Konstrukt, »das auf dem entgegengesetzten Weg der Externalisierung entsteht.« Das heißt, Gesellschaften konstruieren ihre Geschichte sowohl individuell als auch kollektiv.⁴⁴ Die Geschichtskultur ist ein soziales System mit einer sozialen Ordnung, in der Geschichte kommunikativ hergestellt, verhandelt, angeeignet oder präsentiert wird. Schönemann spricht von einer »kulturell durchformte[n] Kommunikation« zwischen *innen* und *außen*, »die auf eine spezifische Weise Geschichte als Bedeutung erzeugt.«⁴⁵

Weiter nimmt für Schönemann diese Geschichtskultur »objektive Gestalt« an. Zu diesen geschichtskulturellen Manifestationen gehören beispielsweise Denkmäler, Geschichtsbücher – oder auch Spielplätze, wie dies unten noch zu zeigen sein wird. Diese geschichtskulturellen Manifestationen lassen sich mit Schönemann ebenfalls entlang von vier Dimensionen beschreiben: der institutionellen (Rahmen), professionellen (Akteure), medialen (Vermittlung) und adressatenbezogenen (Adressaten) Dimension. Hinsichtlich der Spielplätze interessiert uns insbesondere letztere.⁴⁶

Geschichtskulturelle Spielplätze sind oft dem Muster »Geschichte als Erlebnis« verpflichtet.⁴⁷ Spielplätze gelten mit entsprechender thematischer »Bestückung« als »Medien der Geschichtskultur«, in denen sich historische Vorstellungen kommunikativ manifestieren. Im »Erlebnis« und der Materialität dieser Spielplätze zeigt sich nach Rüsen insbesondere die ästhetische und kognitive Dimension der Geschichtskultur.⁴⁸

Spielplätze sind oft normiert, man kann sie ab Katalog bestellen, wo der geschichtskulturelle Bezug, wie beispielsweise für den Spielplatz mit einem Wehrturm (Abb. 2), expliziert wird: »Der runde Burgturm von Richter Spielgeräte GmbH ähnelt einem alten Wehrturm.«⁴⁹ Die Kinder sollen nicht nur klettern oder sich in den Räumen verstecken, sondern die Türme laden auch zu »Rollenspielen« ein.⁵⁰ Mit Pandel könnte man sagen, ein solcher Spielplatz »macht neue Sinnbildungsangebote«, indem absichtsvoll »Geschichte als Erlebnis« präsentiert und in Form

43 Schönemann, 2014.

44 Ebd., 17.

45 Schönemann, 2014, 18.

46 Vgl. ebd., 18-20.

47 Vgl. ebd., 19.

48 Vgl. Rüsen, 2013.

49 Ohne Autor, 2019.

50 Ohne Autor, 2019.

klischierter ikonisch-materieller Angebote eine Aufforderung zum Spiel in und mit Geschichtskultur kommuniziert wird.⁵¹

Abbildung 3: Spielplatz »Schloss Rudenz« in Flüelen (Schweiz)



Foto: Stiftung papilio

5. Der geschichtskulturelle Aufforderungscharakter als Bildungsangebot

Dinge tragen einen gewissen Aufforderungscharakter – Affordanz – in sich. Gemeint ist in diesem Zusammenhang ein von einer Sache oder einem Geschehen ausgehender Reiz, der zu einem bestimmten Verhalten auffordert, ein bestimmtes Verhalten provoziert. Auch geschichtskulturelle Spielplätze besitzen Affordanz hinsichtlich der Bedeutungsherstellung zu, über oder mit Geschichte. Nach Meyer-Drawe sind der Aufforderungscharakter der Dinge und die Intentionen der Handelnden in einer naiven »Komplizenschaft« aufeinander bezogen.⁵² Für unseren Beitrag lässt sich dies folgendermaßen adaptieren und als These formulieren: Kommt es zwischen dem Spielplatz und dem Individuum zu einer »geschichtskulturellen Komplizenschaft«, entsteht freies Spiel in und mit Geschichtskultur.

⁵¹ Vgl. Pandel, 2006, 74.

⁵² Vgl. Meyer-Drawe, 1999, 331.

Der Spielplatz mit seiner geschichtskulturellen Aufforderung beeinflusst die historischen Sinnbildungen der Kinder. Diese »Appelle« lassen sich mit Stieve »als ein Ereignis zwischen innen und außen umschreiben, als einen intermediären Bereich. In den Aufforderungen zeigt sich etwas in einer unmittelbaren Verbindung, mit subjektiven Möglichkeiten zu handeln.«⁵³ Appelle sind jedoch nicht als isolierte Reize zu verstehen, vielmehr ergeben sie sich »aus den Zusammenhängen des jeweiligen Felds«.⁵⁴

In »der Geschichtskultur ihrer Gegenwart«, so Pandel, »offenbart sich das Geschichtsbewusstsein« der Kinder.⁵⁵ Es ist jedoch dieser *intermediäre Bereich* zwischen dem von Schönemann vorgeschlagenen *Innen* (Geschichtsbewusstsein) und *Außen* (Geschichtskultur), der für die historische Bildung des Kindes von entscheidender Bedeutung ist.⁵⁶ Kinder bewegen sich in diesen geschichtskulturellen Spielräumen und verarbeiten im Spiel historische Erzählungen und Vorstellungen, historische Wissens Elemente und Geschichtsbilder. Das Kind bringt in diesem intermediären Bereich »seine eigenen biografisch geprägten Weltbilder mit denen einer vorgegebenen, sozial und kulturell geprägten Welt in Überschneidung«.⁵⁷ Dadurch werden individuelle und soziale Prozesse der historischen Sinnbildung in einer Weise miteinander verknüpft, dass das Kind darin wählt und gestaltet – als »kompetenter« Akteur seiner »Selbstbildung«.⁵⁸

6. Fragestellung und Methode für die Empirie

Im Folgenden soll nun auf der Basis der bisherigen Ausführungen ein Bezug zum empirischen Material hergestellt werden. Dazu werden empirische Daten herangezogen, die aus einem forschungsorientierten Modul der Studiengänge Kindergarten und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich stammen.⁵⁹ In diesen Modulen haben insgesamt 114 Studierende in 24 Forschungsgruppen ethnographische Beobachtungen⁶⁰ durchgeführt. Die Studierenden entwickelten selbständig eine Projektskizze sowie eine Fragestellung rund um das Thema »Bedeutung des Spiels und des Spielens für die Kinder«. Jedes Gruppenmitglied machte individuell

53 Stieve, 2008, 151.

54 Ebd., 151.

55 Pandel, 2006, 74.

56 Vgl. Schönemann, 2014.

57 Schäfer, 2016, 14.

58 Vgl. Schäfer, 2016.

59 Modul Forschung und Entwicklung in der Ausbildung FE A170: »Das Kind ist da Kind, wo es spielt« – Ethnographisches Erforschen von Spielkulturen. Leitung: Pascale Herzig und Anja Sieber Egger. Pädagogische Hochschule Zürich, sechs Durchführungen 2014-2020.

60 Vgl. Breidenstein, 2012.

ethnographische Beobachtungen auf selbstgewählten Spielplätzen oder in anderen Spielräumen (Quartierstraße, Park) und hielt diese schriftlich fest. Die erstellten Notizen wurden im Anschluss zu sogenannten *Rewritings*⁶¹ weiterverarbeitet. Neben den ethnographischen Beobachtungen wurden auch vereinzelt Interviews durchgeführt und das materielle Spielangebot sowie die räumliche Organisation des Spielplatzes fotografisch festgehalten. Die in den Feldstudien erhobenen Daten wurden mit Hilfe der *Grounded Theory*⁶² ausgewertet, in einem Forschungsbericht verschriftet und präsentiert.

Für diesen Beitrag haben wir die 24 Forschungsberichte nach geschichtskulturellen Elementen im Spiel untersucht. Dabei regt einerseits der (Spiel-)Raum mit seinen Geräten die Kinder an, etwas zu erinnern, zu aktivieren und zu imaginieren. Andererseits regen sich die Peers an, das Spiel in eine gewisse Richtung zu gestalten. Bei der Analyse haben wir uns folgende Fragen gestellt:

Auf welche Art und Weise entsteht auf *geschichtskulturellen Spielplätzen* aufgrund des Aufforderungscharakters von Dingen eine »Komplizenschaft« zwischen materiellen Artefakten und Kindern? Wie lässt sich das Spielverhalten der Kinder in Bezug auf historische Narrationen oder Klischees qualitativ beschreiben?

7. Exemplarische Spielsituationen: Piraten, Burgen und Schatzinseln

Unser erstes Beispiel⁶³ bezieht sich exemplarisch auf das »Piratenspiel« und konkret auf einen Bauspielplatz, wo es ein Piratenschiff aus Holz, das neben einem Tipi steht, gibt! Buchberger (in diesem Band) zeigt, dass fünf- bis achtjährige Kinder mit der Geschichte der Piraterie oder mit Seeräuber geschichten durch andere geschichtskulturelle Manifestationen, wie z.B. Kinderbücher, in Kontakt kommen. Es ist also zu erwarten, dass der Aufforderungscharakter des Spielgeräts von den Kindern erkannt und in ihren Spielhandlungen aufgegriffen wird: Sie sollen mit diesem Schiff in See stechen und auf Kaperfahrt gehen.

In der ersten Beobachtungssequenz spielen zwei Jungen auf dem Piratenschiff:

Die beiden Jungen gehen zum Piratenschiff. Max will der Kapitän sein, Jonas will ein einfacher Pirat sein. Sie spielen, sie seien auf dem Meer und suchten ein anderes Schiff. Max lenkt das Schiff und Jonas ist beim Ausguck.

61 Vgl. Reh, 2012.

62 Strauss & Corbin, 1996.

63 Alle empirischen Beispiele stammen aus den Forschungsberichten des erwähnten Moduls. Die Beobachtungen wurden auf Spielplätzen in der Deutschschweiz gemacht. Bei allen erwähnten Namen handelt es sich um Pseudonyme. Die Zitate aus den Forschungsberichten wurden von uns sprachlich geglättet und Dialektpassagen übersetzt.

Jonas ruft: »Land in Sicht!« Jonas und Max springen von Bord und schreien »Angriff!« Sie rennen in den Wald und bewaffnen sich mit Stöcken, die Schwerter darstellen. Sie schlagen mit den Stöcken gegen die Luft und rennen zum Schiff zurück. Dann segeln sie weiter, aber Jonas will jetzt steuern [und Kapitän sein]. Max will das nicht und schreit: »Der Kapitän steuert immer das Schiff!« Sie diskutieren kurz, leider unverständlich, dann übernimmt Jonas das Steuer.

Max schreit: »Ein anderes Piratenschiff!« Dann kämpfen sie auf dem Schiff, sie schlagen wieder gegen die Luft. Jonas ruft: »So, jetzt sind alle besiegt.« Max meint: »Der Piratenchef lebt noch.« Aber nach ein paar Schlägen gegen die Luft ist auch dieser besiegt. (FB-G3 2019-2020, 92)

In dieser Sequenz bedienen die beiden Jungen das Piraten-Stereotyp. Sie kämpfen gegen andere Piraten im Spiel und um die Vorherrschaft im Spiel, sie verwenden Schwerter (Stecken), um diese Kämpfe zu gewinnen. Diese Piraten gehen nicht auf Kaperfahrt und plündern reiche Handelsschiffe, sondern bekämpfen andere Piraten. Die von den Jungen im Spiel manifestierte historische Erzählung ist eine Narration der Eroberung, Unterwerfung und Gewalt: Piraten kämpften. Gegner zu finden und zu besiegen war neben dem Segeln ihre Haupttätigkeit. In dieser Gewalterzählung werden die Gegner nicht nur besiegt, sondern getötet. Es ist ein Kampf auf Leben und Tod. Der Stärkere gewinnt, sobald der Schwächere vernichtet ist. Auffallend ist, dass das Plündern und allfällige Versenken des eroberten Schiffs nicht erzählt oder gespielt wird. Zudem ist es ein Kampf Mann gegen Mann. Dabei wird mit Schwertern gekämpft. Die in Piratenfilmen und -erzählungen oft ausgeschmückten Kanonaden zwischen den Schiffen finden hier ebenfalls nicht statt.

Das Beispiel zeigt, dass die Jungen die Affordanz des Spielgeräts akzeptieren. Sie erzeugen performativ eine historische Piratenerzählung, eine Abenteuergeschichte. Diese nutzt Elemente des Spielgeräts (Steuer und Ausguck), geht jedoch über dessen Angebot hinaus, generiert imaginierte Gegner, andere Schiffe und deutet Stecken in Schwerter um. Zudem erzählt das Spiel die Geschichte einer hierarchisch strukturierten Piratenwelt mit einem Kapitän, der »steuert«, befiehlt und dem zu gehorchen ist.

Im Gegensatz zum ersten Beispiel, wo die Affordanz des Piratenschiffs von den Jungen akzeptiert wird, zeigt das folgende Beispiel, dass Kinder den geschichtskulturellen Aufforderungscharakter der Spielgeräte ignorieren oder sich ihm widersetzen. Wiederum finden die Spielhandlungen auf einem klischierten Piratenschiff statt (Abb. 4). Es befindet sich auf einem Spielplatz direkt am Bodensee.

Klar ersichtlich ist der Hauptmast mit einem netzartigen Hauptsegel und einer Totenkopfflagge, die zuoberst im Wind weht. Es gibt Rettungsringe, ein mit Speichen versehenes Steuerrad und vorne auf der rechten Seite des Bugs ist ein roter Anker zu erkennen. Darüber ragt in einem Winkel von ungefähr 45° in Längsschiffrichtung ein langes Bugspriet hinaus. Es wird deutlich, dass auch dieses Spielgerät

Abbildung 4: Piratenschiff Seepark Kreuzlingen



Foto: Pascale Herzig

einen unverkennbaren Aufforderungscharakter besitzt. Die Kinder erhalten auch hier ein geschichtskulturelles Angebot, sie sollen mit diesem Schiff in See stechen und auf Kaperfahrt gehen.

Dazu folgt ein Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

Das Mädchen bringt dem Jungen Blätter, welche sie in einer Ecke des Schiffes aufgehäuft hat. Ich höre sie nicht ganz genau, da sie etwas leise sprechen, höre aber, dass sie etwas von Putzen reden. Tatsächlich beginnen sie daraufhin mit den Blättern die Wand des Kletterschiffs abzuwischen. Sie versuchen es sehr sorgfältig zu machen. Der Junge scheint dem Mädchen Anweisungen zu geben, denn er spricht immer wieder zu ihr. (FB-G1, FE A170 2016/2017, 21)

Die Kinder sind also nicht nur auf das vorhandene Spielgerät fixiert, sondern verwenden Naturmaterialien in ihrem Spiel, die sie für einen bestimmten Zweck umfunktionieren – sie benutzen die Blätter als Putzmaterial. Die Mädchen lassen sich auf einer konkreten Ebene zwar auf das Schiff ein, aber dieses wird imaginativ nicht in der Vergangenheit als Piratenschiff, sondern im Hier und Jetzt verortet. Sie putzen im Spiel das Spielgerät oder ein gegenwärtiges Schiff, jedoch nicht ein Piratenschiff der Vergangenheit.

Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch auf anderen Spielplätzen mit Piratenschiffen machen:

Ich sehe Fiona viel mehr reden als Gianna und mit den Händen immer wieder in eine Richtung zeigen, wo sie nachher auch hingehen. Sie gehen nach oben aufs Schiff und winken nach unten zu den Begleitpersonen. Sie hüpfen einmal oben im Kreis herum und kommen wieder nach unten. Sie galoppieren wie Pferde, es scheint als würden sie spielen, dass sie gerade auf Pferden reiten. (FB-G1, FE A170 2016/2017, 15)

Tatsächlich lässt sich zeigen, dass das Spiel auf dem Piratenschiff nicht unbedingt zu einem Spiel führt, zu dem die materielle geschichtskulturelle Ausstattung »auffordert«. In den unterschiedlichen Beobachtungssequenzen zum kindlichen Spiel lässt sich immer wieder zeigen, dass bei Klettertürmen, die sehr viel Spielraum für unterschiedliche Benutzungsmöglichkeiten aufweisen, die Kinder viel eher ihre eigenen Ideen einbringen können. Beispielsweise kann ein Spielgerät so zum Märchenschloss wie auch zum Piratenschiff oder zu einer Ritterburg umfunktionierte werden.

Das »Pirantethema« scheint besonders beliebt zu sein. Es lässt sich auf Spielplätzen auch in den Sandkisten beobachten. So beschäftigt sich die nächste Beobachtungssequenz aus einem Stadtpark ebenfalls mit »Piraten« – zwei Mädchen spielen im Sandkasten:

Laura ruft zu Tina: »Schau mal, wie tief ich jetzt gegraben habe. Soll ich bis zum Boden graben?« Tina antwortet: »Schau mal bei mir. Unsere Schatzinsel wird mega groß! Schau!« Ich denke, vielleicht hat sie »hoch« gemeint. »Gell, es hat dann Krokodile, die hier herumschwimmen?«, sagt Laura, und Tina erwidert: »Ja, und Haifische. Aber das macht ja den Piraten nichts ... Oh, weißt du, wie cool es wäre, wenn wir echtes Wasser nehmen könnten?« [...] Tina steht auf und geht die Mutter fragen, ob sie Wasser haben dürften. Die Mutter erlaubt es nicht, also geht Tina wieder zu Laura. Etwas enttäuscht setzt sie sich in den Sand zu ihrer Spielfreundin. Doch Laura hat schon wieder etwas Neues entdeckt und sagt zu Tina: »Schau mal, da können wir nachher den Schatz hineinlegen!« [...] Die beiden Mädchen beugen sich hinunter zu diesem »Loch«. Ich höre, wie die zwei vor sich hin kichern. (FG-G1, FE A170 2017/2018, 62-63)

In dieser Sequenz erschaffen sich die Mädchen im Sandkastenspiel eine imaginierte Welt. Sie bauen eine Schatzinsel, die zum Verstecken eines Piratenschatzes dient. Diese Schatzinsel sollte möglichst mit echtem Wasser umgeben sein. Der Konjunktiv deutet als typische kindliche Spielsprache eine Möglichkeit an. Die Möglichkeit dient einerseits der intersubjektiven Bedeutungserzeugung und lässt den Spielteilnehmerinnen ständig die Möglichkeit offen, dem Spiel eine andere Thematik, einen anderen Aspekt oder eine andere Wendung zu geben. Sie antizipieren den Spielverlauf und – bezogen auf das geschichtskulturelle Spiel – die historische Narration. Andererseits synchronisiert der Konjunktiv die Zeitmodi

(Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft). In ihrer biografischen Gegenwart wird von den Mädchen eine Schatzinsel erstellt für Seeräuber_innen aus der Vergangenheit, die dann einen Schatz verstecken. Im Graben befinden sich Krokodile und Haie, wodurch die Narration für einen weiter vorausliegenden Besuch von Schatzsucher_innen und deren möglichen Tod oder Erfolg offenbleibt.

Ein weiteres Beispiel zum Sandkastenspiel zeigt eine besondere Dynamik des freien Spiels auf Spielplätzen, in der schnell zwischen den Spielgeräten und -angeboten gewechselt wird oder diese miteinander kombiniert werden:

Fabienne fragt Fabio, der im Sandkasten spielt: »Können wir auch mitspielen?« Fabio schaut die beiden Mädchen an: »Ja, ihr könnt hier einen Graben um meine Burg machen.« Sofort beginnen Julia und Fabienne zu graben. [...] Die drei sind völlig in ihrer Fantasiewelt versunken. Sie bauen, buddeln, und lachen. Sie teilen immer wieder ihre Ideen miteinander und sprechen sich dann gegenseitig ab, wie sie diese am besten umsetzen können. Es verläuft einige Minuten alles ruhig.

Etwas später bringt Fabienne die Idee ein, sie könnten ja Prinzessin und Ritter spielen. Fabio und Julia finden die Idee gut. Fabio sagt sofort, dass er der Ritter sei und die Prinzessinnen angreife. Ohne zu zögern, begibt er sich in Kampfposition und schreit: »Ha! Ich komme und sperre euch ein!« Die Mädchen kreischen und rennen davon. Beim Klettergerüst angekommen, verstecken sich die Mädchen dahinter und halten sich ängstlich fest. Fabio der ihnen die ganze Zeit dicht auf den Fersen ist, macht wieder Kampfposen. Dann schnappt er sich Fabienne und »entführt« sie. Sie schreit um Hilfe. Julia ist dicht hinter ihnen und ruft: »Ich komme und befreie dich!« Fabio rennt mit Fabienne im Schlepptau zurück über die Wiese zum Tunnel unter der Rutsche und »sperrt« sie dort ein. [...]

Fabio entdeckt einen Ast, der etwas weiter entfernt auf dem Boden liegt. Er entschließt sich, diesen zu holen. Als er sich ein wenig von Fabienne entfernt, kriecht diese aus dem Tunnel und rennt davon. Fabio bemerkt die Flucht sofort. Er schnappt sich seinen Ast, hält ihn wie eine Waffe und rennt Fabienne hinterher. Julia schreit: »Los, Fabienne, schnell, komm zu mir!« Fabienne erreicht Julia fast zeitgleich mit Fabio. Diese Chance nutzt Fabio und packt beide. Fabienne kann sich jedoch wieder losreißen. Fabio nimmt Julia mit sich und bringt sie zum Tunnel. Dann bewacht er Julia für einige Minuten, und Fabienne versucht mehrere Male erfolglos, Julia zu befreien.

Plötzlich ruft Julia aus dem »Gefängnis« heraus, sie habe keine Lust mehr, dieses Spiel zu spielen. Sie kriecht aus dem Tunnel. Fabio ruft: »Mann, es war so cool!« Da antwortet Julia: »Für mich war es langweilig, ich hockte ja nur da drin. Du hättest mich frei lassen müssen, damit es lustig gewesen wäre!« »Nein, das ist blöd, das wäre gar nicht lustig gewesen!«, entgegnet Fabio. Fabienne schließt sich der Meinung von Julia an. »Dann spielen wir halt etwas anderes«, gibt Fabio nach.

Fabienne schlägt vor: »Kommt, wir schauen, wer am höchsten schaukeln kann!«
(FB-G4 FE A170 2019-2020, 70)

Im Sandkasten entsteht eine Burg. Die Mädchen wollen mit dem Jungen spielen. Dieser ist einverstanden, indem er ihnen eine Aufgabe zuweist. Die Kinder spielen »Burgenbau« und verhandeln »Ideen«, die leider nicht protokolliert wurden. Dennoch deutet es darauf hin, dass die historische Narration über die mittelalterliche Burg, deren Ausgestaltung sowie der weitere Spielverlauf verhandelt werden. Fabienne initiiert aus dem Bauspiel ein Rollenspiel. Nachdem die »Kulisse« steht, soll nun »Ritter und Prinzessin« gespielt werden. Darauf einigen sich die Kinder ohne Diskussion, allen scheint klar zu sein, was das bedeutet. Unter den Kindern scheint es ein intersubjektiv geteiltes Wissen oder Verständnis von »Ritter und Prinzessin« zu geben. Der Junge setzt mit seinem körperbetonten Spielauftritt den Plot. Es wird von allen sofort akzeptiert, dass der Junge den Ritter spielt. Der Ritter ist gewalttätig. Er greift an. Später besorgt er sich dazu in Form eines Asts das stereotype ritterliche Attribut, ein Schwert. Der Ritter könnte auch die Schwachen schützen. Das wäre ein historisch belegtes ritterliches Ideal. Doch dieser (Raub-)Ritter entführt die junge Prinzessin und sperrt sie in ein Loch. Fabienne nimmt die Rolle der Entführten vorerst an. Julia schlüpft in die Rolle der listigen Befreierin. Sie lässt sich vom Machogehabe des Ritters nicht in die passive Opferrolle drängen, sondern entwirft hier eine weibliche »Kriegerin«, die ihre Freundin aus der Gefangenschaft befreien will.

Die vom Jungen durch seinen breitbeinigen Start initiierte Narration des bösen Raubritters, der Prinzessinnen entführt, wird anfänglich von den Mädchen geteilt. Es ist jedoch bald klar, dass sich in dieser Rittergeschichte nicht alle gleich aktiv beteiligen können. Nicht alle am Spiel beteiligten Kinder besitzen hinsichtlich der Ausgestaltung der Narration die gleiche Handlungsmacht. Deshalb wird es für die Mädchen »langweilig«. Die Mädchen brechen das Spiel und somit die Narration ab. Der Junge ist zuerst nicht einverstanden, merkt aber, dass ihm die »Geschichte« ohne Opfer keinen Spaß mehr macht, und lenkt ein. Das Spiel ist beendet und man wendet sich einem neuen zu.

Auch im nächsten Beispiel spielen die Kinder eine Piratengeschichte, ohne dass ein konkretes Piratenschiff vorhanden wäre:

»Wollen wir etwas anderes spielen? Wir könnten diesen Ast als Zauberstecken nehmen, und jemand spielt noch einen Piraten. Schaut, dort auf dem Stein ist unser Schiff, und jemand muss den Ast verstecken und die anderen müssen ihn suchen. Mit diesen Holzstückchen vom Boden könnten wir die anderen abschießen, wenn sie den Stecken suchen«, schlägt Noah vor. »Ja, und ich bin der Pirat«, sagt Marco. »Also gut, in dem Fall verstecke ich den Stecken«, sagt Lea. »Nein, das geht nicht, Noah und ich sind die Piraten und du musst den Stecken suchen!«, widerspricht Marco. Lea willigt ein. »Jetzt musst du die Augen schließen, damit wir

den Stecken verstecken können, du darfst bis 20 zählen.« Lea schließt die Augen und zählt laut bis 20. Während sie zählt, verstecken Noah und Marco den Ast im Holzhäuschen, welches sich auch auf dem Spielplatz befindet. Noah und Marco kichern und rennen davon. Gleichzeitig sammeln sie noch einige Holzstückchen auf. Sie nehmen die Holzstücke in die Hand und verstauen sie in den Hosen und Jackentaschen. [...] Lea beginnt den Stecken zu suchen. Als erstes schaut sie bei der Rutsche. Sie sucht und sucht, jedoch vergebens. Währenddessen wird sie mit Holzstückchen beworfen. Da die Jungen aber jeweils gleich eine Hand voll werfen, sind die Holzstücke schnell aufgebraucht und sie müssen neue sammeln gehen. [...] Lea schreit laut, denn sie wird immer noch mit Holzstückchen beworfen. Sie schlägt vor, dass sie jetzt eine Pause machen und die Jungen ihr helfen sollen, den Ast zu finden: »Sagt ›wärmer‹ und ›kälter‹, bitte.« Sie geht in Richtung des Drehgerüsts, und langsam führen die Jungen Lea zum Holzhäuschen. »Heiß, heiß, heiß!«, rufen sie. Nun endlich, Lea geht ins Holzhaus und findet den Ast. (FB-G4, FE A170 2019/2020, 68)

In dieser Sequenz zeigt sich ein »Synkretismus« aus einem typischen Kinderspiel (Versteck-Such-Spiel) und einem geschichtskulturellen (Piraten-)Spiel. Das wird zu Beginn ausgehandelt, denn es gibt zwei Ideen, und die werden dann vermischt. Der gemeinsame Nenner ist das Verstecken eines Gegenstands, sei es ein Zauberstecken, sei es ein wertvoller Schatz. Die Jungen werfen mit Rinden- oder Holzschnitzeln nach dem Mädchen. Vermutlich beschießen hier die Piraten mit ihren Kanonenkugeln ihre Gegner, die ihnen den Schatz – den sie anfänglich versteckt haben – stehlen wollen. Das Mädchen wehrt sich zu Beginn nicht. Es spielt sein Suchspiel und lässt sich beschießen, damit die Jungen gleichzeitig ihr Piratenspiel spielen können. Einerseits dauert die Suche dem Mädchen zu lange, andererseits wird ihr der Holzschnitzel-Beschuss lästig. Sie beendet das geschichtskulturelle Piratenspiel, in dem sie mitgespielt hat, und schlägt das Lotse-mich-Spiel vor. Die Jungen gehen darauf ein, es wird danach nur noch das Suchspiel weitergespielt. Das Beispiel zeigt einerseits die Kinder als kompetente Akteure, die ihr Spiel selbst bestimmen, indem sie konkret zwei Spiele um des Spielens Willen synkretisieren, und andererseits, dass beim Spiel Mischformen möglich sind. Zudem zeigen sich immer wieder stereotype Geschlechterrollen, die durch das Spiel reproduziert werden.

8. Resümee

Der vorliegende Beitrag analysiert Bedeutungen und Funktionen des freien Spiels von fünf- bis achtjährigen Kindern und basiert auf Datenmaterial, das mittels ethnographischer Methode erhoben wurde. Aus geschichtsdidaktischer Sicht inter-

essiert, ob, wann und in welcher Weise die kulturelle Praktik des Spiels von den Kindern mit historischen Wissensselementen angereichert, beeinflusst oder gar reguliert wird. Dabei stehen die Interaktionen der Kinder mit der materiellen geschichtskulturellen Ausgestaltung von Spielplätzen und deren spezifischen Aufforderungscharakteren im Zentrum.

Auf Spielplätzen vollziehen sich die von den Kindern selbst initiierten freien Spielaktivitäten fern von didaktischen Intentionen. Es konnte festgestellt werden, dass, wenn das Spielangebot zu groß und der Aufforderungscharakter zu eindeutig ist (z.B. in Form von Piratenschiffen oder Burgen), die Kinder nur kurze Zeit an einem Spielort verweilen und fortlaufend von einem Spielangebot zum andern wechseln. Das vorgegebene Spielangebot lockt die Kinder zwar an und sie haben auch das Bedürfnis, alles auszuprobieren, jedoch können sie sich nicht in ein Spiel vertiefen und an einem Spielort verweilen.

Wir konnten zeigen, dass Kinder in ihrem freien Spiel auf geschichtskulturellen Spielplätzen sinnhafte Erzählungen kreieren, indem sie auf ihnen bekannte und gemeinsam geteilte Wissensselemente und Motive historischer Erzählungen und Genres (Abenteuergeschichten) zurückgreifen. Somit wird ihr Spiel im Sinne Schönemanns zum Mediator zwischen dem Geschichtsbewusstsein der Kinder und der sie umgebenden Geschichtskultur.⁶⁴ Im Spielhandeln, in diesem intermediären Bereich zwischen innen und außen, erzeugen und verhandeln die Kinder historischen Sinn. Zudem verarbeiten und lernen sie im geschichtskulturellen Spiel kulturell geteilte historische Erzählungen, Vorstellungen und Geschichtsbilder kennen.

Dabei kommt nach Meyer-Drawe die »Komplizenschaft« zwischen dem Spielplatz und den Kindern zustande.⁶⁵ Die geschichtskulturellen Artefakte und Peers beeinflussen die geschichtskulturellen Spielhandlungen der Kinder aber nicht per se. Wie die Kinder auch agieren, sobald sie ein Spiel initiieren, wird deutlich, dass sie die Handlungsmacht über ihre Sinnbildungen behalten. Entweder sie ignorieren die geschichtskulturelle Thematik, die ihnen angeboten wird, oder sie verweigern sich ihr – oder sie folgen dem Appell. Das unbeaufsichtigte freie Spiel scheint viel eher historisches Spiel zu generieren, waren doch bei allen beobachteten Beispielen weder Eltern noch andere Betreuungspersonen ins Spiel involviert.

Die Kinder werden in ihren Spielhandlungen zu geschichtskulturellen Akteuren, indem sie in der kulturellen Praxis des Spiels performativ narrative Geschichtswelten erzeugen. Die Kinder bauen historische Themen oder Wissensselemente darin ein, reichern sie damit an und initiieren aus ihnen heraus neue Spiele oder Narrationen. Es sind mehrheitlich »Abenteuergeschichten im historischen Gewand«. Sie handeln oft von gewaltsamen Aspekten der Geschichte,

64 Vgl. Schönemann, 2014.

65 Vgl. Meyer-Drawe, 1999.

von erobernden und kämpfenden Raubrittern und Piraten, oder von Aspekten der Heimlichkeit und der Geheimnisse. Dazu gehören die »Schatzversteck- und -suchgeschichten«. Besonders deutlich wird die Handlungsmacht der Kinder dort, wo sie Spiele vermischen oder synkretisieren. Der gemeinsame Nenner ist die Zweckgemeinschaft, die spielen will und in der sich alle dem Zweck, zu spielen um des Spielens willen, unterordnen. Auch wenn das Spiel freiwillig und selbstgesteuert ist, so finden die Spielhandlungen nicht in einem machtfreien Raum statt. Es lassen sich verschiedene Dominanz-Unterwerfungs-Handlungen feststellen. Interessanterweise werden die Geschlechterrollen bei Themen mit Rittern, Piraten und Prinzessinnen stereotyp ausgehandelt, und die Mädchen müssen sich, nachdem sie eine Weile gespielt haben, befreien, indem sie das Spiel beenden.

Sowohl auf geschichtskulturellen Spielplätzen mit entsprechender Affordanz als auch auf thematisch nicht festgelegten Spielplätzen findet freies geschichtskulturelles Spiel statt. Wie Erwachsene den Spielplatz mit historischen Elementen in klischerter Art und Weise anreichern und dadurch den geschichtskulturellen Spielplatz erzeugen, so machen es auch die Kinder im freien Spiel. Einerseits lassen sie sich thematisch von den geschichtskulturellen Spielplätzen auffordern, folgen deren Appellen, nehmen historische Themen auf und generieren in der Praxis des Spiels historische Narrationen. Sie machen Geschichte. Andererseits kreieren sie aber auch im freien Spiel auf thematisch nicht festgelegten Spielplätzen aus sich selbst heraus Geschichtserzählungen. Die im Spiel beobachteten und rekonstruierten historischen Narrationen sind oft stereotyp – nicht nur in Bezug auf das Geschlecht – und verwenden Klischees. Dabei erzeugen sie historischen Sinn und deuten darüber hinaus den Spielplatz durch ihr Spielhandeln als geschichtliche Welt, wodurch sie selbst – als handlungsmächtige Akteure – geschichtskulturelle Spielplätze kreieren.

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Betz, T., & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure: Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(3). DOI: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4>.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule: Beobachten lernen* (S. 27-44). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2.
- Burkhalter, G. (2016). The Playground Project. In G. Burkhalter & Kunsthalle Zürich (Hg.), *The playground project* (S. 10-39). Zürich: JRP/Ringier.

- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Hg.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave. DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>.
- Eßer, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Hg.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315722245>.
- Fröbel, F. (2002). *Die Menschenerziehung* (Repr.). Bristol: Thoemmes.
- Fuhs, B. (2014). Der Zauber der Dinge in der Kindheit: Materielle Kinderkultur im Kontext von Sach- und Erinnerungsforschung. In C. Schachtner (Hg.), *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 63-88). Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425534.63>.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste: Mimetisches Handeln in der sozialen Welt* (Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grever, M., & Adriaansen, R.-J. (2017). Historical Culture: A Concept Revisited. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Hg.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (S. 73-89). London: Palgrave. DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_4.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2009). *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hörning, K. H., & Reuter, J. (Hg.). (2015). *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839402436>.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg.
- King, P., & Sills-Jones, P. (2018). Children's use of public spaces and the role of the adult: A comparison of play ranging in the UK, and the leikkipuisto (Play Parks) in Finland. *International Journal of Play*, 7(1), 27-40. DOI: <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1437378>.
- Kühberger, C. (Hg.) (2021). *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Lewin, K. & Weinert, F. E. (Hg.) (1982). *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern & Stuttgart: Huber Klett-Cotta.
- Loebach, J., Little, S., Cox, A., & Owens, P. E. (2020). *The Routledge Handbook of Designing Public Spaces for Young People: Processes, Practices and Policies for Youth Inclusion*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429505614>.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 329-336.

- Mutz, M., Albrecht, P., & Müller, J. (2020). Die Nutzung von öffentlichen Spielplätzen und ihr Beitrag zur täglichen Bewegungsaktivität von Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15(1), 87-102. DOI: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.07>.
- ohne Autor. (2019). Türme bieten Kindern Schutz und Spannung. *Neue Landschaft. Fachzeitschrift für Garten-, Landschafts-, Spiel- und Sportplatzbau*, (10/19), 75.
- Pandel, H.-J. (2006). *Geschichtskultur*. In U. Mayer et al. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 74-75). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In H. de Boer & S. Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule: Beobachten lernen* (S. 115-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6.
- Retter, H. (2003). *Einführung in die Pädagogik des Spiels*. Braunschweig: Skript.
- Richard-Elsner, C. (2017). *Draußen spielen: Lehrbuch*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art über Geschichte nachzudenken. In J. Rüsen, T. Grütter, & K. Füssmann (Hg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3-26). Köln: Böhlau.
- Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Samida, S., Willner, S., & Koch, G. (2016). Doing History: Geschichte als Praxis. Programmatische Annäherungen. In S. Willner, G. Koch, & S. Samida (Hr.), *Doing history: Performative Praktiken in der Geschichtskultur* (S. 1-25). Münster: Waxmann.
- Schäfer, G. E. (2016). *Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Scheuerl, H. (1973). *Das Spiel: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schönemann, B. (2014). *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 11-23). Berlin: Cornelsen.
- Stenger, U. (2010). *Spielen und Lernen*. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß & B. Uhlig (Hg.), *Bildung in der Kindheit: Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 30-37). Seelze: Kallmeyer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_23.
- Stenger, U. (2014). Spiel. In C. Wulf & J. Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 267-274). Wiesbaden: Springer.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen: Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink. DOI: <https://doi.org/10.30965/9783846747568>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

- Thünemann, H. (2018). Geschichtskultur revisited: Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In T. Sandkühler & H. W. Blanke (Hg.), *Historisierung der Historik: Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag* (S. 127-149). Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
- Zeher, H. (2009). Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In M.-S. Honig (Hg.), *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. (S. 103-126). Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1990). Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In I. Behnken (Hg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation* (S. 142-162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-95539-5_8.

