

Zwischen Prädestination und Kreativität

Die Geschichtsvergessenheit des Netzwerks »Spiel«

Jörg van Norden

Die taz-Redakteurin Ulrike Fokken berichtet am 1.4.2020 aus dem deutschen 55- oder vielleicht 57- Seelen-Dorf Griesen, dass wegen der Corona-Pandemie der nahegelegene Grenzübergang nach Österreich geschlossen ist. Es herrscht kaum Autoverkehr auf der Bundesstraße, die durch den Ort führt, die Kinder haben untermittelfrei. »Die beiden Mädchen aus den Nachbarhäusern fahren auf rosa Fahrrädern jetzt bis an den Fluss. Überhaupt schallt jetzt bei Sonnenschein das Rufen der Kinder vom Fluss. Sie bauen Skulpturen aus Steinen, schichten Treibholz, machen ihr Ding. Wer von den Älteren ein Mountainbike hat, saust die Forstwege herab«. Hier spielen Kinder am Fluss. Sie nutzen dabei einen bestimmten Raum und bestimmte materielle Gegenstände, die sie dort vorfinden. Mit der *Actor-network theory* (ANT) Bruno Latours gesprochen, handelt es sich um ein Netz aus *Akteuren* (den Kindern), *Praktiken* (dem Bauen, Schichten, Machen) und *Aktanten* (den Steinen und dem Treibholz). Aktanten sind Gegenstände, hier handelt es sich um Ökofakte, natürlich entstandenes Material. Und das Mountainbike? Laut ANT sind Gegenstände keine Akteure, weil sie einer Intention entbehren. Darum wird der Begriff Aktant verwendet, um den Unterschied zu den intentional agierenden Menschen, den Akteuren, deutlich zu machen. Die ANT geht davon aus, dass Akteure, Praktiken und Aktanten erst durch ihre Interaktion ihr jeweiliges ganz spezifisches Profil erhalten. Anders als in dem oben angeführten Zitat machen nicht die Kinder »ihr Ding«, sondern die Ökofakte agieren gleichermaßen und bestimmen mit, was passiert. Oder um es mit dem *new materialism* zu sagen: »matter matters« – Materielles spielt eine Rolle. Ausschlaggebend sind seine jeweiligen Eigenschaften, die bestimmte Handlungen ermöglichen, andere dagegen nicht.¹ Der folgende Beitrag will das Netzwerk »Spiel« aufschlüsseln, und zwar umfassender, als das anhand des Beispiels Griesen möglich ist. Das Spiel dort am Fluss – oder ist es gar keins? – wirkt auf den ersten Blick aus der Zeit gefallen. Vielleicht spielen die Kinder in Griesen eigentlich ganz anders, als die Redakteurin es hier schildert, zum Beispiel allein am Computer. Vielleicht sind sie nur selten am Fluss, wenn das gesellschaftliche Leben

¹ Vgl. van Norden, 2018b.

nicht virusbedingt eine Auszeit nimmt. In der Stadt sieht es möglicherweise ganz anders aus, da wird im Kinderzimmer mit dem Spielzeug gespielt, das zu Weihnachten und zum Geburtstag geschenkt worden ist. Der Raum, in dem gespielt wird, ist wichtig, aber auch die Eltern, die das Spielzeug gekauft haben, und die Spielzeugindustrie, die die Spielwaren herstellt, sind im Netz dabei. Wird es in Zeiten digitalen Wandels auf absehbare Zeit überhaupt noch Spielzeug geben? Wenn der Horizont des Netzwerks »Spiel« auf diese Art und Weise gefasst ist, wird immer noch nicht seine gegebenenfalls historische Dimension berücksichtigt. Indes ist sie es, der im Folgenden besonderes Augenmerk geschenkt werden soll. Wie der Titel meines Beitrages andeutet, schließen sich ja Spielen und historisches Denken möglicherweise aus. Griesen scheint reine Gegenwart zu sein. Kommt das Historische ins Spiel, wenn Spielzeug, zum Beispiel eine Ritterburg, verwendet wird, in dem ein bestimmtes Geschichtsbild Gestalt annimmt? Oder geschieht das erst, wenn mit altem Spielzeug, der Puppe der Großmutter, den Spielzeugsoldaten des Vaters, gespielt wird? Wenn das der Fall sein sollte, dominieren die Aktanten, die Dinge, das Netzwerk. Oder macht das Kind »sein Ding« und aus den Soldaten eine friedliche Zuschauermenge, vor der die alte Puppe als Schlagerstar herhalten muss? War es das dann mit dem historischen Denken? Wenn die Aktanten das Geschehen vorherbestimmen sollten, spreche ich im Folgenden von Prädestination, sind es die Akteure, von Kreativität. Darauf verweist der Titel meines Beitrages ebenfalls. Zwischen diesen beiden Extremen, die idealtypische Konstrukte sind, lassen sich die Mitspieler_innen, Akteure und Aktanten, von Spiel zu Spiel unterschiedlich einordnen.

Ich beginne mit einigen Überlegungen, was die historische Dimension ausmachen könnte. Vor dieser Kulisse geht es dann um Spielen als Praxis, die Spieler_innen als die Akteure und die Spielmittel als die Aktanten. Jedes dieser Elemente des Netzwerks »Spiel« gilt es, erstens daraufhin zu befragen, ob es als historisch bezeichnet werden kann oder historisches Denken ermöglicht. Auf dieser Grundlage lässt sich die eingangs formulierte Frage nach der Geschichtsvergessenheit des Spiels, wenn auch nicht abschließend, so doch zumindest ansatzweise beantworten. Im Blick auf Akteure und Aktanten ist zweitens zu diskutieren, welcher Stellenwert ihnen im Netzwerk »Spiel« zukommt beziehungsweise in welchem Verhältnis Prädestination und Kreativität zu einander stehen.

1. Die historische Dimension

Ohne demotivierend klingen zu wollen, droht die Antwort auf die erste Frage bereits daran zu scheitern, dass ein Konsens, was die historische Dimension eigentlich ausmacht, nicht vorausgesetzt werden kann. Das mag überraschen. Ist denn nicht Überlieferung materieller oder textueller Art der Garant für eben jene Dimen-

sion? Die Antwort ist ein klares Nein. Erst wenn Historiker_innen die Überlieferung als Sach- oder Textquelle nutzen, beginnt historisches Denken. Der Vollständigkeit halber sei ergänzt, dass auch Erinnerung die historische Dimension aufschließt.² Wer sich erinnert und wer Überlieferung als Quelle nutzt, reist damit nicht in die Vergangenheit, sondern bleibt in seiner eigenen Gegenwart. Erinnerung und Historiographie sind beide gleichermaßen standortgebunden. Sie sind soziale Konstruktionen von Wirklichkeit.³ Beide Wege, sich ein Bild von der Vergangenheit zu machen, laufen epistemologisch auf Präsentismus hinaus. Die Vergangenheit ist vergangen, was hier und jetzt da ist, sind Geschichten. Geschichten verbinden Gegenwart und Vergangenheit. Beides sind Imaginationen, das heißt, wir machen uns Bilder von ihnen, die mit dem, was ist und war, nicht deckungsgleich sind. Der Unterschied zwischen einem Geschichtsbild und einem Gegenwartsbild ist die Kontrollinstanz, dem sie sich jeweils stellen müssen. Die Gegenwart holt uns, wenn wir eine Situation missverstanden haben, oft unsanft auf den Boden der Tatsachen zurück, weil wir wahrscheinlich mit dem, was wir aufgrund dieser Fehleinschätzung tun, scheitern oder von anderen Akteuren, mit denen wir kooperieren, rasch korrigiert werden. Die Qualitätskontrolle, der Geschichtsbilder unterliegen, ist weniger rigoros. Die von Historiker_innen imaginierte Vergangenheit ist zwar an die Überlieferung gebunden, diese Überlieferung aber dem Standort derjenigen geschuldet, die den Text, das Bild oder den Gegenstand damals geschaffen hat. Die Überlieferung selbst kann kein Veto gegen ein bestimmtes Geschichtsbild einlegen, sondern nur die Historiker_in, die sich zu ihrem Anwalt macht.

Geschichten als Verknüpfungen von Gegenwart und Vergangenheit werden aus einem aktuellen Orientierungsbedürfnis heraus imaginiert.⁴ Ohne Krise wird nicht erzählt, entstehen keine Geschichten, wird nicht historisch gedacht und die historische Dimension bleibt verschlossen. Damit liegt die Messlatte sehr hoch, so dass das Netzwerk »Spiel« daran scheitern könnte. Das heißt aber nicht, dass im Folgenden auf diese Prüfung verzichtet wird. Weniger anspruchsvoll ist es, den epistemologischen Präsentismus zwar beizubehalten, die historische Dimension aber an Phänomenen festzumachen, also im konkreten Fall am Spielmittel als Vergegenständlichung eines Geschichtsbildes. Oben war bereits die Rede von einer Spielzeugritterburg. Sie ist heute aus Kunststoff, ahmt aber offensichtlich in Kleinformat etwas nach, was es früher einmal gegeben hat. Das Spielzeug ist in diesem Sinne genauso ein historisches Phänomen wie Schloss Burg an der Wupper, das mit viel Glück, Geld und Restaurationskunst heute noch da ist, oder wie dessen Ebenbild, das in China vielleicht im Originalmaßstab wieder

2 Vgl. van Norden, 2014, 95-126.

3 Vgl. van Norden, 2012.

4 Vgl. Rüsen, 1982.

aufgebaut wird, wenn Neuschwanstein dort nicht mehr ausreicht. Ob »Überlebenskünstler_in« oder Double die historische Dimension in gleicher Art und Weise aufschließen, sei dahingestellt. Wichtiger ist die Frage, ob sie orientierende Funktion haben. In der Regel sind sie attraktiv, weil sie ähnlich wie ein guter Kinofilm kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt ermöglichen, die für eine kurze Zeit Langeweile und Krisen vergessen lassen. Eine solche Auszeit ist so lange nicht historisch, wie Gegenwart und Vergangenheit nicht als etwas voneinander Verschiedenes gesehen werden. Wer sich also das Leben auf einer frühneuzeitlichen Burg vorstellt, mit seinem Alltag vergleicht und Unterschiede bemerkt, bewegt sich in der historischen Dimension. Wer, wenn er ein altes Spielzeug in die Hand nimmt, ein heutiges dabei im Kopf hat und Differenzen wahrnimmt, denkt historisch. So etwas im Netzwerk »Spiel« festzustellen, erscheint im Vergleich zu dem oben skizzierten Krisenmodus schon wahrscheinlicher. Aus Unterschieden zwischen damals und heute kann übrigens unabhängig von einem vorausgehenden Orientierungsbedürfnis in dem Sinne Orientierung erwachsen, als, um bei dem gerade gewählten Beispiel zu bleiben, eine aus Kunststoff gefertigte Puppe spieltauglicher ist als die mit dem Porzellankopf, die heute als Sammlerpüppchen teuer gehandelt wird. Hier ist offensichtlich ein Spielzeug im Laufe der Zeit aus dem Netzwerk »Spiel« in ein anderes ausgewandert. Das unterschiedliche Material der Puppen ist handlungsorientierend. Porzellan ist pfleglicher zu behandeln als Kunststoff. Wenn von Vergleich und Unterschied die Rede ist, entsteht auf der phänographischen Ebene ein neues Problem. Sobald die alte Puppe nicht anders ist als die neue – dass einige Spielzeuge eine außerordentlich lange *durée* haben, wird im Folgenden noch deutlich werden – sind Gegenwart und Vergangenheit nicht mehr voneinander zu unterscheiden und fallen zusammen. Historisches Denken lebt aber davon, dass Unterschiede gesehen werden. Andererseits müssen dennoch gewisse Gemeinsamkeiten erkennbar sein. Mit etwas Unbekanntem, das es heute nicht mehr gibt, kann zwar gespielt werden, aber weil es neu ins Blickfeld kommt, ist es trotz seines Alters im Spiel zunächst nichts Altes. Erst wenn dieses Spielzeug Gebrauchsspuren erkennen lässt und damit die Spielpraxis, in die es früher einmal eingebunden war, öffnet sich die historische Dimension, denn jetzt wird zwar nicht ein Ding mit einem anderen, verschiedenen, aber ähnlichen verglichen, sondern Praktiken. Gerade wenn das Spielzeug völlig fremd ist, können Gebrauchsspuren helfen, das Spiel von damals nachzuhahmen. Der Begriff »Ahmung« wird an anderer Stelle noch einmal wichtig, wenn es darum geht, verschiedene Arten des Spiels zu unterscheiden. Hier sei festgehalten, dass die historische Dimension, die aus dem Vergleich erwächst, gleichermaßen von Unterschied und Gemeinsamkeit abhängt. Fehlt eines von beiden, verschwindet die historische Dimension. Voraussetzung ist also, dass Dauer und Wandel Hand in Hand gehen. Dann wird genetisch-historisch gedacht, ohne dass – und hier liegt der grundlegende Unterschied zu dem Ansatz Jörn Rüsens – ein Orientie-

rungsbedürfnis dieses Denken ausgelöst hätte.⁵ Nicht dieses Bedürfnis, wohl aber der Gegenwartsbezug ist unabdingbar, den Pandel und von Borries fälschlicherweise für historisches Denken als nicht unbedingt notwendig beziehungsweise als verzichtbar erachten.⁶ Das Spielzeug, in dem sich ein bestimmtes Geschichtsbild performiert, reicht nicht aus, solange es von derjenigen, die mit ihm spielt, nicht auf Gegenwart bezogen wird. Auf die entsprechende Praxis kommt es an.

2. Spiel als Praxis

Wer Universalismen ablehnt, wird am Spiel keine Freude haben, denn die Literatur scheint sich einig zu sein, dass es sich dabei um eine anthropologische Konstante handelt.⁷ Seit Anfang der Menschheit sei gespielt worden.⁸ Diese Tatsache beweise die »Identität der menschlichen Natur« unabhängig von Zeit und Raum.⁹ Während Koselleck Akteure dominant setzt, erhält damit im Spiel interesserweise eine Tätigkeit *essential* Qualität.¹⁰ Es sei immer schon gespielt worden, aber die konkrete Art und Weise des Spiels hänge von den jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Umständen ab. Diese Ambivalenz von Dauer und Wandel entspricht dem Denkmuster der geisteswissenschaftlichen Schule, die das Humanum *essentialisiert* und es sich je nach Umständen unterschiedlich performieren lässt.¹¹ Die Entsprechung ist insofern nicht verwunderlich, als diejenigen Autor_innen, die sich grundsätzlicher mit dem Wesen des Spiels beschäftigt und die These seines universellen Charakters formuliert haben – Jean Chateau, Friedrich Jünger und Roger Caillois – ihre entsprechenden Arbeiten Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts veröffentlicht haben, als diese Schule noch sehr prägend war.¹² Die Ergebnisse von Chateau, Jünger und Caillois werden bis heute immer wieder aufgegriffen. Sie sind offensichtlich Stand der Forschung. Sie selbst beziehen sich ihrerseits auf Johan Huizinga, der im Spiel den Ursprung jeder Kultur sieht.¹³ Wenn Spielen eine Konstante ist, die sich je nach Zeitumständen unterschiedlich ausprägt, hat es historisches Potential. Seine anthropologische Qualität verbindet Gegenwart und Vergangenheit und ermöglicht Verstehen, ist doch

5 Vgl. Rüsen, 2008.

6 Vgl. Borries, 2015; Pandel, 2007.

7 Vgl. Grosch, 2010, 652; Schachtner, 2014, 38; Augustin, 2014, 106.

8 Vgl. Chateau, 1976, 376; Gebauer, 1997, 1038; Krenz, 2019, 5; Morrison, 2012c.

9 Caillois, 1958, 90.

10 Vgl. Koselleck, 2003, 104-108, 300.

11 Vgl. van Norden 2018a, 80-87.

12 Vgl. Chateau, 1976; Jünger, 1959; Caillois, 1958.

13 Vgl. Huizinga, 1966.

mit dem Spiel ein gemeinsamer Nenner beider Zeitebenen da. Das epistemologische Problem, ob und wie etwas völlig Fremdes angemessen wahrgenommen werden kann, stellt sich nicht. Die Historizität ergibt sich aus dem formalen Wandel des Spiels. Er macht Vergleiche möglich, Entwicklungen werden sichtbar, die, um noch einmal auf die Dauer zurückzukommen, ohne einen den unterschiedlichen Formen gemeinsamen Kern unsichtbar wäre. Er eint diejenigen, die spielen, das Spielmaterial, das dabei Verwendung findet, und schließlich auch diejenigen, die die Spielpraxis und die Spielzeuge analysieren. Die Konstante stiftet Kohärenz im Netzwerk »Spiel«, ohne dass dazu die Akteure, Aktanten und die Praxis nötig wären.

Mit der Kulturhistorischen Schule sind allerdings Universalismen in Misskredit geraten.¹⁴ Demnach ist der Mensch nicht, was Menschen immer schon waren und sein werden, sondern er wird, was er ist, durch den Kontext, in dem er sich mit anderen Menschen bewegt, das heißt in einen Stoffwechsel mit der Natur eintritt und sich sein Leben erarbeitet. Weil sich der ökonomische, gesellschaftliche und politische Kontext ändert, weil immer mehr Wissen akkumuliert wird, sich Arbeitsprozesse komplexer und effizienter gestalten, ändert sich der Mensch. Veränderung und Arbeit werden zu anthropologischen Konstanten. Auch die ursprünglich marxistische Kulturhistorische Schule geht also von Historizität aus, denn die Aufhebung des Einfacheren im Komplexeren geht mit Dauer und Wandel einher. Wenn sie Arbeit zu einer universalen Praxis macht, warum sollte das Spiel nicht ebenso eine solche sein?

Caillois führt den universalen Charakter des Spiels auf die Annahme zurück, dass es vier fundamentalen Trieben des Menschen entspricht, die seine gesamte Existenz bestimmen, also auch sein Verhalten außerhalb des Spiels.¹⁵ Dieser Ansatz ist deshalb interessant, weil Caillois gleichzeitig Spiel und Arbeit deutlich unterscheidet. Diese Unterscheidung ist in der Forschung Konsens: Das Spiel sei freiwillig und auf die Freizeit beschränkt, in der nicht gearbeitet werden muss. Es sei frei von materiellem Zwang, das heißt, es müsse nicht auf ein verwertbares Produkt hinauslaufen, wie es bei Arbeit oder Kunst der Fall ist.¹⁶ Wenn Kinder mit dem Zuber und dem Waschbrett der Erwachsenen »Waschtag« spielen – es gibt entsprechende Bilder –, gehe es nicht darum, am Ende saubere Handtücher in den Schrank zu legen, denn es handelte sich dann nicht um ein Spiel, sondern um Kinderarbeit. Wenn der »Waschtag« den Dreck nicht aus den Tüchern herausbekommt, hat das keine Folgen, es sei denn, die Kinder haben diejenigen genommen, die im Alltag noch genutzt werden und sie möglicherweise im Spiel verdorben. In

14 Vgl. Holzkamp, 1975; Keseling, 1980: 9-10.

15 Vgl. Caillois, 1958, 18, 53, 64, 81; Chateau, 1976, 48; Gebauer, 1997, 1043; Grosch, 2010, 652; Huizinga, 1966, 206.

16 Vgl. Caillois, 1958, 16, 52.

der Regel bekommen sie von den Erwachsenen Lumpen für ihren »Waschtag«. Bei dem gewählten Beispiel handelt es sich um ein Imitationsspiel. Es ahmt Arbeit nach, beziehungsweise was Erwachsene tun, ohne dass sie dabei spielen. Caillois nennt das »Mimikry«.¹⁷ Treffender ist der von Jünger verwendete Begriff »Ahmung«, weil er sowohl Nach- als auch Vorahmung umfasst.¹⁸ Um bei dem Beispiel zu bleiben: Die Kinder haben beobachtet, wie ihre Eltern Wäsche waschen, und vollziehen es nach. Sie nehmen gleichzeitig vorweg, wie sie später als Wäscher_innen arbeiten werden, ohne das allerdings zu intendieren. Dann würde es sich nicht mehr um Spiel handeln, sondern um Üben, das auf einen Lernerfolg abzielt. Damit kommen allerdings schon die Akteure des Spiels und ihre Motive zu spielen in den Blick, deshalb wird dieser Aspekt im nächsten Kapitel entfaltet. Am Beispiel des »Waschtags« wird das Janusgesicht des Imitationsspiels deutlich: Einerseits verhält es sich symmetrisch zur Arbeitswelt, der es ähnlich sein will, andererseits aber auch asymmetrisch, weil es nicht auf ein Produkt, das wäre hier weiße Wäsche, hinausläuft. Die Praxis steht im Vordergrund, der Weg ist das Ziel. Es wird gehandelt »so wie« und »so getan als ob«. Der Ansatz Caillois', Spiel und Arbeit, Spielfeld und Welt als verschieden, aber ungetrennt zu fassen, ist auch dann noch plausibel, wenn man von seinem eher befremdlichen Versuch absieht, menschliche Triebe als Bindeglied zwischen beiden Bereichen heranzuziehen.¹⁹ Imitationsspiele orientieren sich an gesellschaftlichem Handeln und verändern sich mit ihm. Wenn die Waschmaschine Waschbrett, Zuber und Rasenbleiche ersetzt hat, fehlt mit dem Vorbild auch das spielerische Abbild. Imitationsspiele haben potentiell Historizität, weil über ihre Dauer und ihren Wandel eine Geschichte gesponnen werden kann. Das tun dann aber Außenstehende, das Publikum, das dem Spiel zusieht, nicht aber die Spielenden selbst, für die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft nach- und vorahmend für die Zeit des Spiels eins werden. Wo nicht unterschieden wird, entfällt Historizität. Imitiert werden können auch Tiere oder Gegenstände wie Eisenbahnen und Automobile. Hier ist das »Als-ob« noch deutlicher als das »So-wie« des Nachahmens von Erwachsenen. Wiederum kann von Historizität keine Rede sein. Sie fehlt auch den drei anderen Spieltypen, die Jünger und Caillois weitgehend übereinstimmend neben das Imitationsspiel stellen: dem Leistungs-, dem Zufalls- und dem Rauschspiel.²⁰ Bei den Leistungsspielen geht es darum, aufgrund eigener Geschicklichkeit die Beste zu sein, ohne dass mit dem Sieg ein materieller Vorteil verbunden wäre. In der Leistungsgesellschaft zählt ebenfalls das Können, sodass das Verhältnis zwischen Spiel und Arbeitswelt wie beim Imitationsspiel symmetrisch ist. Die Asymmetrie zwischen Welt und Spiel ergibt sich

17 Ebd., 19, 27 und 81.

18 Vgl. Jünger, 1959, 14 und 96.

19 Vgl. Caillois, 1958, 77; Gebauer, 1997, 1042.

20 Vgl. Caillois, 1958, 19, 22, 24, 27, 31, 53, 64 und 194; Jünger, 1959, 14, 95 und 159.

bei beiden Spieltypen daraus, dass die Tätigkeit jeweils andere Ziele verfolgt. In der Welt außerhalb des Spiels muss sich Leistung auszahlen, im Spiel nicht. Bei den Zufalls- beziehungsweise Glücksspielen fällt einem der Gewinn ohne eigenes Zutun in den Schoß. Bei den Rauschspielen geht es um Kontrollverlust. Sie kommen in der Regel ohne Spielmittel aus. Chateau beschreibt, wie Kinder sich um sich selbst drehen, bis sie so schwindelig sind, dass sie damit aufhören müssen.²¹ Solche Spiele sind am deutlichsten als Auszeit zu interpretieren. Sie zielen nicht auf Orientierung ab und die Asymmetrie dominiert. Der Verlust der Geschichte ist bei den Zufalls- und Rauschspielen eindeutig, bei den beiden anderen Spieltypen aber ebenso zu konstatieren, sofern nicht von außen auf das Spiel geschaut wird. Egal um welchen der vier Typen es sich handelt, für die Spielenden ist das Spiel reine Gegenwart. Selbst wenn vor- oder nachgeahmt wird, sind sie im »Als-ob«-Modus das, was sie beobachtet haben und sein werden, im Hier und Jetzt. Das Spiel als Praxis, als Geschehen, hat keine Zukunft und keine Vergangenheit.²² Es kann wiederholt werden wie ein und dasselbe Lied, das einfach zum stehenden Repertoire gehört. Es ist dann eine Tradition da, die von außen in den Blick genommen werden kann, im Procedere aber nicht auftaucht.

3. Die Akteure des Netzwerks »Spiel«

Im vorigen Kapitel, das sich den Spielpraktiken gewidmet hat, sind bereits Kinder genannt worden, also Akteure, denn die Elemente des Netzwerks »Spiel« lassen sich eigentlich nicht voneinander trennen. Und weil sie untrennbar sind, werden in diesem Kapitel gewissermaßen auf das nächste Kapitel vorausschauend auch Spielmittel kurz zur Sprache kommen ebenso wie zurückschauend Praktiken. Das Netz soll durch seine Verteilung auf drei Kapitel nicht zerrissen werden, aus heuristischen Gründen ist aber eine Fokussierung sinnvoll.

Nicht nur Kinder sind Akteure des Spiels, sondern auch Erwachsene. Auch sie spielen. Darüber hinaus intervenieren sie im Spiel der Kinder, indem sie es erzieherisch zu nutzen versuchen. Dazu später mehr. Vorerst ist zu klären, ob beide Gruppen eindeutig voneinander unterschieden werden können. Ariès vertrat eindrucksvoll die These, es gebe eine Geschichte der Kindheit, die ihren Anfang in der frühen Neuzeit genommen habe. Vorher seien Kinder als reduzierte, schwächere Erwachsene betrachtet worden. Kindheit sei damit keine anthropologische Konstante, sondern eine von bestimmten gesellschaftlichen Umständen abhängige Konstruktion einer Kinder- und einer Erwachsenenwelt. Bis ins Mittelalter, so

²¹ Vgl. Chateau, 1976, 183-184.

²² Vgl. ebd., 1976, 337; Jünger, 1959, 9.

Ariès, spielten Menschen unabhängig vom Alter die gleichen Spiele.²³ Es wurde dort gespielt, wo auch gearbeitet wurde, und zwar in den mehr oder weniger langen Arbeitspausen. Solche Pausen waren aufgrund der Produktionsverhältnisse erzwungen, immer da. Jäger_innen und Sammler_innen benötigten nur einen relativ geringen Teil der Helligkeitsphase, um sich mit den notwendigen Lebensmitteln zu versorgen. Mit der neolithischen Revolution verlängerte sich die Arbeitszeit, aber bestimmte Abschnitte des Jahres waren witterungsbedingt weniger arbeitsintensiv. Die Monate der Vegetationspause waren zum Beispiel in der römischen Antike überhaupt nicht im Kalender verzeichnet.²⁴ Muße, eine zentrale Voraussetzung für das Spiel, war also für Erwachsene und Kinder da. Mit der Intensivierung der Landwirtschaft und den ersten Manufakturen änderte sich die Situation. Den gravierendsten Einschnitt stellte jedoch die Dampfmaschine dar, die menschliche und tierische Muskel- sowie Wind- und Wasserkraft, die nicht kontinuierlich verfügbar waren, ersetzte.²⁵ Jetzt konnte rund um die Uhr und jeden Tag des Jahres gearbeitet werden. Muße wurde ein kostbares Gut, das nur den privilegierten Klassen in ausreichendem Maße zu Verfügung stand. Kindheit ist eine Klassenfrage. Sie war, so Ariès, letztlich eine Erfindung des Bürgertums. Die zweite neue Klasse, die die Industrialisierung neben dem Bürgertum hervorbrachte, die Arbeiterschaft, verfügte nicht über die notwendigen zeitlichen, räumlichen und finanziellen Ressourcen, die Kindern umfangreiches Spielen erlaubt hätten.²⁶ Adel und bürgerliche Landbevölkerung entdeckten die Kindheit erst wesentlich später als das Bürgertum.²⁷

Die »Erfindung der Kindheit« führte im wahrsten Sinne des Wortes zu einer Domestizierung des Spiels. Es findet jetzt nicht mehr wild und unkontrolliert auf der Straße oder auf dem Feld, sondern unter elterlicher Aufsicht im Haus statt.²⁸ Die bürgerliche Familie wird zum kaufkräftigen, nachfragestarken Absatzmarkt für Spielwaren, die zum Teil durch Kinderarbeit hergestellt wurden.²⁹ Die Kindheit war das Feld bürgerlicher Bildungsanstrengungen und ist es bis heute. Spielen dient der Einübung in soziale Rollen, als Arbeitstraining, zur körperlichen Ertüchtigung und moralischen Erziehung. Die Mikrowelt des Kinderzimmers soll gewissermaßen die Makrowelt der Erwachsenen vorwegnehmen.³⁰ Das Imitationsspiel

23 Vgl. Ariès, 1975; Cross, 2015, 267-269; Weber-Kellermann, 1979, 70.

24 Vgl. van Norden, 2014, 139-160.

25 Vgl. Jonas, 1969, 304.

26 Vgl. Ariès, 1975, 61, 214; Cross, 2015, 270; Clarke, 2008, 256; Gillis, 2008, 316; Weber-Kellermann, 1979, 89-117; Gutmann & Coninck-Smith, 2008, 13.

27 Vgl. Weber-Kellermann, 1979, 98, 106.

28 Vgl. Cross, 2015, 270-273.

29 Vgl. ebd., 275; Weber-Kellermann, 1979, 208.

30 Vgl. Cross, 2015, 275; Weber-Kellermann, 1979, 85 und 194.

kommt diesem Ansinnen besonders zupass, weil es sich symmetrisch zur Welt außerhalb des Spiels verhält, wie oben dargestellt. Kinder imitieren die Erwachsenenwelt, weil sie die Selbstherrlichkeit ersehnen, die sie bei den Älteren im Umgang mit der Welt und den Dingen wahrnehmen.³¹ Die Herrschaft über die materielle Welt in Form der Spielfiguren, die ihrem Willen gehorchen müssen, und über die Mitspieler_innen, denen die Rolle des Kindes und nicht die des Elternteils zugefallen ist, deckt dieses Bedürfnis ebenso wie Spiele, die die Leistungsfähigkeit und Schmerzresistenz des eigenen Körpers ausloten. Es geht um Macht und Selbstermächtigung, um Kontrolle und Selbstkontrolle. Der eigene Körper wird hier zum Spielobjekt, Körperlichkeit spielt aber in allen Spielen eine wichtige Rolle.³² Der Körper ist insofern prädestinierend, als die physische Konstitution den Ausschlag gibt, was und wie gespielt wird. Kraft, Körpergröße und motorische Geschicklichkeit sind so etwas wie die Affordanzen der Akteure. Den Blick auf die Affordanz der Aktanten zu beschränken, wäre zu kurz gegriffen.

Eine wichtige Rolle spielt die Neugier der Akteure. Weil sie immer mit Unsicherheit gepaart ist, die vor dem Spiel zurückschrecken lässt, wenn sie zu groß und bedrohlich wird, werden Spiele verregelt. Regeln stiften die notwendige Sicherheit.³³ Bei Leistungsspielen verhindern sie den Einfluss des Zufalls. Bei Zufallsspielen schließen sie aus, dass Leistung eine Rolle spielt. In den genannten Fällen setzen die Kinder beziehungsweise die Gruppe, die spielt, die Regeln. Spiele sind nicht anarchisch, aber Kinder sind im Spiel autonom, das heißt, sie geben sich ihre eigenen Gesetze. Diese werden tradiert und gewährleisten, dass Spiele wiederholt werden können. Das Spielergebnis muss aber offen bleiben, soll es sich noch um ein Spiel handeln.

Die Symbiose von Spiel und Welt, von Symmetrie und Asymmetrie scheitert, sobald Eltern auf Zwang setzen und korrigierend eingreifen, wenn das Kind die von ihnen zu Bildungszwecken angeschafften Spielzeuge zweckentfremdet, indem es den Puppenherd als Armaturenbrett eines Ozeandampfers nutzt oder die Spielzeugsoldaten zu Geburtstagsgästen macht. Wenn die Selbstwirksamkeit der Kinder zu sehr eingeschränkt wird, endet das Spiel und es beginnt das Üben. Kinder wollen in ihren Imitationsspielen nicht Erwachsene, sondern wie Erwachsene sein. Ohne das »Als-ob« kann nicht gespielt werden. Deshalb muss der Versuch, im Unterricht Geschichte zu spielen, scheitern, fehlen doch Autonomie, Muße und Freiwilligkeit. Es sei denn, die Kinder vergessen, wo sie sind.

Die Dominanz der Erwachsenen im Spiel sei – so Cross – ab dem Ende des 19. Jahrhunderts einem neuen Bildungsideal gewichen, das die Selbstentwicklung

³¹ Vgl. Caillois, 1958, 29, 37, 72; Chateau, 1976, 85 und 378.

³² Vgl. Chateau, 1976, 179; Schachtner, 2014, 52.

³³ Vgl. Chateau, 1976, 20-21, 134-135, 138 und 140.

der Kinder durch vielfältig verwendbares Spielzeug fördern will.³⁴ Die Montessori-Pädagogik ist dafür ein Beispiel. Ziel ist nicht Kultur für das Kind, sondern Kultur des Kindes.³⁵ Kreativität und Autonomie sollen an die Stelle der Prädestination des Spiels durch die Erwachsenen oder durch bestimmtes Spielzeug treten. Deshalb wird einfaches Holzspielzeug gekauft oder – wie zum Beispiel gerade in vereinzelten Kindergärten – ganz auf Spielzeug zu verzichten versucht und nur auf amorphe Naturmaterialien gesetzt, vergleichbar mit den eingangs genannten Steinen und dem Treibholz am Flussufer. Weber-Kellermann beschreibt mit verklärtem Unterton die plötzliche Freiheit der Kinder im vom Faschismus befreiten Deutschland, als die Väter oft nicht mehr oder noch nicht wieder da waren, die Mütter arbeiten mussten und der Wohnraum begrenzt war. Diese Rahmenbedingungen hätten zeitweise zu einer Entdomestizierung des Spiels geführt. Die Kinder seien aus den kontrollierten Kinderzimmern ins Freie zurückgekehrt: »Sie bestimmten in ihrer offenen Gesellschaft der Straße«.³⁶ Ohne dass es ihre Faszination für diese Freiheit schmälern würde, weist Weber-Kellermann eindrücklich darauf hin, dass die Kinder der unteren Klassen immer schon Straßenkinder waren. Sie lebten verglichen mit den Bürgerkindern in einer anderen Spielwelt, wenn sie überhaupt zum Spielen kamen.³⁷ Neuere Veröffentlichungen sehen anders als Weber-Kellermann die »Straßenkindheit« als etwas ausschließlich Negatives, weil sie mit Exklusionserfahrung, sozialer Benachteiligung sowie Einschränkung der Muße- und Regenerationsfähigkeit einhergehe.³⁸

Weber-Kellermanns Kulturgeschichte der Kindheit atmet an vielen Stellen den Geist der antiautoritären Bewegung. Zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung hatte sich das der prekären Nachkriegszeit beziehungsweise der 68er-Bewegung geschuldete Freiheitsfenster in der Regel aber schon wieder geschlossen. Die aktuelle Situation wird in der Literatur sehr unterschiedlich beschrieben, aber viele Analysen lassen die Geschichte der Kindheit, die von Ariès aus der Taufe gehoben worden war, jetzt zu ihrem Ende kommen. Postmann spricht kulturpessimistisch von einer Entwicklung hin zum »adultified child« und »childified adult«.³⁹ In ähnlicher Art und Weise hatte schon Huizinga die »Puerilisierung« der Erwachsenen in der Moderne beklagt und von Hentrich – übrigens in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe von Ariès' »Geschichte der Kindheit« – die »Fernsehkindheit«.⁴⁰ Andererseits wird die »domestication of middle-class children« und ihre vom öffentlichen

34 Vgl. Cross, 2015, 276 und 278.

35 Vgl. Schachtner, 2014, 52-53.

36 Weber-Kellermann, 1979, 255-256.

37 Vgl. ebd., 206.

38 Vgl. Buchner-Fuhs, 2014.

39 Postman, 2012, 465-467; Ariès, 1975, 33.

40 Huizinga 1966: 195

Leben abgeschottete »insularization« zwar eingeräumt, aber betont, dass sich heutige Kinder als selbstbewusste Wander_innen durch die digitale Welt der Kommunikation und der Waren von ihren Eltern emanzipiert hätten.⁴¹ Ihre besondere, neue Agency wird dem Herrschaftsanspruch der Erwachsenen gegenüber besonders hervorgehoben, wobei meines Erachtens entfällt, dass die bunte Warenwelt und die entsprechende Werbung dem Broterwerb eben jener Älteren dienen. Ansätze wie die von Weber-Kellermann, aber auch von Postmann werden von Gillis als idealisierende Projektionen der Erwachsenen hingestellt, die ihre eigenen nostalgischen Kindheitserinnerungen in ihren Kindern wieder auferstehen sehen wollen. Kinderzimmer und Spielzeug seien die »mythical landscape« der Erwachsenen.⁴² Ariès These wird übrigens inzwischen auch in Frage gestellt.⁴³ Es habe immer Kindheit gegeben und auch immer schon in nichtwestlichen Gesellschaften.⁴⁴ Wer das in Frage stelle, sei gefährlich eurozentristisch.⁴⁵ Kinderarbeit, die es dort heute gebe, sei früher in Europa an der Tagesordnung gewesen.⁴⁶ Kindheit wird hier zur anthropologischen Konstante gemacht: »Recognizing similarities across time and place cultivates a sense of shared humanity«.⁴⁷ Auf der Grundlage dieser Analogien ließen sich Lehren aus der Vergangenheit ziehen, um die Probleme der Gegenwart zu lösen.⁴⁸ Hier steigt die *historia magistra vitae* wie ein Phönix aus der Asche. Bereits oben ist entfaltet worden, dass anthropologische Konstanten mit ihrer Dialektik von Dauer und Wandel historisches Denken als das Wissen um die Historizität der Welt ermöglichen. Wenn es aber solche Konstanten nicht gibt? Eigentlich sind sie so hilfreich, dass man sie widrigfalls erfinden müsste. Wenn es sie nicht gibt, entfällt für die Akteure des Netzwerks »Spiel« die Historizität. Denn es handelt sich in diesem Netzwerk um die Kinder, nicht um die Erwachsenen, die ihrerseits in einem Netzwerk »Erziehung« das Spiel der Kinder zu instrumentalisieren versuchen. Ihr Versuch muss nicht mit Erfolg gekrönt sein, setzen sich doch Kinder gegebenenfalls über die ihnen zugesetzte Rolle als Bildungsobjekte, über Spielanleitungen und Lernspielzeug selbstherrlich und eigensinnig hinweg, indem sie es zweckentfremden. Die Regeln, die sie konservativ routiniert forschreiben, erweitern die Gegenwart, ohne Vergangenheit zu denken. Epistemologische und phänographische Ebene sind eins. Jedes Spiel endet mit etwas unvorhersehbar Neuem, das der Kreativität der Spieler_innen oder dem Zufall geschuldet ist. Das neue Spiel ist aber das alte. Historisches Denken ist bei den

41 Vgl. Clarke, 2008, 256; Gutmann & Coninck-Smith, 2008, 13.

42 Gillis, 2008, 317.

43 Vgl. Morrison, 2012c, 2.

44 Vgl. ebd., 3.

45 Vgl. Morrison, 2012b, 335.

46 Vgl. Morrison, 2012a, 118.

47 Morrison, 2012b, 337.

48 Vgl. ebd., 336.

Erwachsenen zu vermuten, die sich angesichts von Kindern an die Spiele ihrer Kindheit erinnern und dabei nicht dem Fehlschluss verfallen, das Spiel der Kinder sei eigentlich immer gleich geblieben, sondern die nostalgischen Projektionsmechanismen durchschauen, die diesen Schluss motivieren. Dann gerät Veränderung in den Blick. Historisches Denken ist auch bei Historiker_innen da, die eine Geschichte der Kindheit, des Spiels und der Spielmittel schreiben.

4. Die Aktanten des Spiels

Mit »Affordanz« bezeichnet die ANT die Tatsache, dass ein Aktant durch seine physischen Eigenschaften bestimmte Tätigkeiten ermöglicht und andere nicht. Diese Eigenschaften beeinflussten, was in dem Netzwerk, in dem er eingebunden ist, geschieht und wie es geschieht.⁴⁹ Ob ein Aktant die Handlung mehr oder weniger prädestiniert, hängt, so meine These, allerdings nicht ausschließlich von seiner Beschaffenheit ab.⁵⁰

Die Aktanten im Spiel, die Spielmittel, sind sehr unterschiedlich beschaffen. Sie lassen sich in Spielmaterial sowie primäres und sekundäres Spielzeug unterscheiden, das primäre seinerseits in nicht kommerzielles Spielzeug und Spielwaren. Eine weitere Untergruppe der Spielmittel bilden die Spielgeräte. »Spielmaterial« bezeichnet die Ökofakte, die Kinder im Spiel verwenden, also zum Beispiel das eingangs erwähnte Treibholz und die Steine.⁵¹ Bei der Verwendung von Spielmaterial steht nicht die Prädestination durch die Objekte, sondern die Kreativität der Kinder im Vordergrund. Ein Stück Holz kann je nach Bedarf ein Baby, ein Gewehr oder ein Beil sein und in mehreren, aufeinander folgenden Spielen immer etwas anderes.⁵² Die jeweils aktuelle Gestalt des Holzstücks ist unabhängig von seinen früheren Inkarnationen in anderen Spielen, die dieselben Spieler_innen vorher gespielt haben. Spielmaterial entwickelt deshalb keine Historizität. Gegenüber der Kreativität der Akteure tritt seine prädestinierende Wirkung in den Hintergrund, aber sie verschwindet nicht vollständig. Das Holz muss für das Kind handhabbar, also nicht so schwer sein, als dass es nicht mehr als Puppe umhergetragen werden könnte. An dieser Stelle kommt die Affordanz des Kindes ins Spiel, also seine physischen und motorischen Eigenschaften, konkret seine Kraft, ein bestimmtes Gewicht zu heben. Davon abgesehen ist ein Spielmaterial vielleicht wie ein Gleichnis und braucht nicht mehr als eine Eigenschaft, um im Imitationsspiel auf etwas in der Erwachsenenwelt zu verweisen, das es bezeichnen soll. Das Holz muss

49 Vgl. van Norden, 2018b.

50 Vgl. van Norden, 2020, 55-58.

51 Grosch, 2010, 651.

52 Vgl. Chateau, 1976, 204.

in etwa so lang sein wie ein Kleinkind, soll es als Puppe dienen. Kreativität kann sich über gewisse Eigenschaften der Akteanten hinwegsetzen, aber nicht über alle: Sand kann nicht wie ein Stück Holz oder eine Rübe gewiegt werden.⁵³ Spielmaterial muss tauglich und handhabbar sein, aber es lässt der Kreativität in der Regel mehr Raum als andere Spielmittel. Entscheidend ist die vom Kind intendierte Tätigkeit. Laut Chateau soll übrigens die disziplinierende Wirkung der Objekte, mit denen gespielt wird, bei jüngeren Kindern geringer sein als bei älteren.⁵⁴ Jüngere würden eventuell eher mit Spielmaterial spielen.

Eine vergleichbare kreative Souveränität wie im Umgang mit Spielmaterial zeigt sich in der Zweckentfremdung von Dingen, die ursprünglich nicht zum Spielen gedacht sind. So kann ein Kochtopf als Trommel verwendet werden, solange nicht ein Elternteil korrigierend eingreift. Der Ausdruck »Zweckentfremdung« ist hier eigentlich falsch gewählt, entspricht er doch der Erwachsenenperspektive. Für die Akteure im Netzwerk »Spiel« erfüllt der Topf den von ihnen gesetzten Zweck sehr gut. Weber-Kellermann spricht bei Akteanten wie dem Topf von sekundärem Spielzeug, während primäres eigens für ein Spiel hergestellt worden ist.⁵⁵

Dass Kinder Spielzeug aus Ökofakten herstellen, wird als ein besonders kreativer Akt interpretiert.⁵⁶ Bei den *wire toys*, die südafrikanische Jugendliche aus Abfall zaubern, erwächst diese Kreativität aus einer Mangelsituation.⁵⁷ Vergleichbares konstatiert Weber-Kellermann für bäuerliche Unterschichten noch des 19. Jahrhunderts.⁵⁸ Waren die *wire toys* zunächst für den Eigenbedarf ihrer Schöpfer_innen gedacht, sind sie inzwischen zu hoch bezahlten Sammlerobjekten geworden und das Spielzeug zu einer Ware, die damit aus dem Netzwerk »Spiel« auswandert.⁵⁹ Solche Dingbiographien können Gegenstand historischer Forschung werden. Stellen Kinder ihr Spielzeug selbst her, kann das »Als-ob« das »So-wie« überwiegen. Der Unterschied zum Spielmaterial ist dann gering. Ein Stock, dessen Enden mit einem Seil lose verbunden werden, kann als Flitzebogen dienen, ein von einem Busch abgebrochener rechtwinkliger Ast als Pistole. Wenn ältere Kinder aufgrund ihrer elaborierten Affordanz einen funktionstüchtigen Bogen bauen – entsprechende Unfälle kommen vor – handelt es sich weniger um ein Spielzeug als um ein Spielgerät, jedenfalls solange es nicht von einem jüngeren Geschwisterteil zweckentfremdet wird.

53 Vgl. Chateau, 1976.

54 Vgl. ebd., 204-205.

55 Weber-Kellermann, 1979, 76.

56 Vgl. Vos, 1995, 59.

57 Vgl. Omar, 1995.

58 Vgl. Weber-Kellermann, 1979, 80-81; Woll, 1988, 13.

59 Vgl. Omar, 1995, 86.

Ich begrenze den Begriff Spielzeug auf die Aktanten, die von Kindern oder Erwachsenen ohne kommerzielle Absicht hergestellt werden. Spielwaren sind dagegen Dinge, die zum Verkauf bestimmt sind. Wer sie produziert, tut das nicht, um mit ihnen zu spielen.⁶⁰ Nicht nur Kinder stellen Spielzeuge her, sondern auch Erwachsene. Manchmal geschieht das auf den Wunsch des Kindes hin. Oder der Erwachsene reenactet seine Kindheit und schnitzt noch einmal ein Krummschwert.⁶¹ Etwas anderes ist es, wenn ein bestimmter Bildungswert mit dem Spielzeug verbunden wird. Schätzen Erwachsene Kreativität, stellen sie den Kindern Spielmaterial zur Verfügung oder polyvalentes Spielzeug wie zum Beispiel Holzwürfel. Diese Aktanten verlangen nach den Handlungen, für die sie sich eignen, sind aber vielseitig verwendbar.⁶² Ein Setting von Gegenständen, aus denen Kinder eigenes Spielzeug herstellen können, sei pädagogisch besonders wertvoll.⁶³ Auch wenn Kreativität hier ihren Raum hat, soll das Kind dennoch dorthin geführt werden, wo die Erwachsenen es gerne hätten. Je stärker die Symmetrie, also die originalgetreue Abbildung der Erwachsenenwelt, gegenüber der kreativitätsfreundlichen Asymmetrie ins Spiel gebracht wird, desto enger will geführt werden. Dann bemühen sich die Hersteller_innen des Spielzeugs so weit wie möglich um technische Perfektion. Um die von ihnen intendierte Funktion vom Kind realisiert zu sehen, wird auf die prädestinierende »finale Qualität« des Spielzeugs gesetzt.⁶⁴ Wie bei der Arbeit zielgerichtet ein Ausgangsmaterial handelnd in ein zuvor skizziertes Produkt umgewandelt wird, sollen dem Kind bestimmte Verhaltensweisen antrainiert werden. Sie sind dann das Produkt einer Tätigkeit, die mit Spiel nur noch so viel zu tun hat, wie in ihr noch etwas von dem »Als-ob« vorfindlich ist.⁶⁵ Im Unterschied zum Spielzeug entfällt beim Spielgerät das »Als-ob«. Spielgeräte dienen genau dem Zweck, für den sie konzipiert worden sind. Nicht mit ihnen, sondern mittels ihrer wird spielt.⁶⁶ Gummitwist, ein von den Straßenkindern der Nachkriegszeit erfundenes Leistungsspiel, ist ein solches Spielgerät. Sobald es nicht zum Hüpfen genutzt wird, sondern sich als gefährliche Giftschlange unter dem Schrank zusammenrollt, verwandelt es sich in ein sekundäres Spielzeug. Spielgeräte sind lediglich Requisiten und werden deshalb im Folgenden ausgeklammert.

Die Geschichte der Spielmittel wird von Historiker_innen geschrieben, die sich außerhalb des Spiels befinden. Im Prozess der Forschung erinnern sie sich eventuell an ihre eigene Kindheit. Diese Reminiszenzen sind Teil ihres Standorts, von

60 Vgl. Jünger, 1959, 93.

61 Vgl. Gillis, 2008, 325.

62 Vgl. Chateau, 1976, 150; Ariès, 1975, 126, 128; Weber-Kellermann, 1979, 29.

63 Vgl. Vos, 1995, 61; Augustin, 2014, 116-118.

64 Ach, 1932.

65 Cross, 2015, 269-270, 274-275.

66 Vgl. Grosch, 2010, 651.

dem aus sie arbeiten. Warum sie sich kaum mit Spielmaterial, mit von Kindern oder Eltern selbst hergestelltem oder mit sekundärem Spielzeug beschäftigen, liegt daran, dass es sich dabei um »ephemeral toys« handelt, die in der Regel rasch vergehen. Zeitgenössische Abbildungen können diese Lücke nur zum Teil füllen. Bei dem, was überdauert, handelt es sich oft um Spielwaren, das heißt kommerziell hergestellte Dinge. Schon aus der Vorzeit und dem Altertum sind unter anderem Murmeln, Kreisel, Holzfiguren und landwirtschaftliche Geräte in Kleinformat archäologisch erschlossen worden.⁶⁷ Ähnliche Spielwaren finden sich auch später noch, zum Teil bis in unsere Gegenwart. Es wäre interessant, sie analog zu Braudel nach ihrer *durée* zu ordnen, um auf einer solchen Makroebene Dingbiographien nachzuzeichnen und so etwas wie idealtypische Spielmittel herauszuarbeiten. Aus dem Mittelalter und der Neuzeit sind Spielgeräte wie Stelzen, Ball und Sprungseil bekannt, an Spielzeugen das Steckenpferd sowie Puppen und Nachbildungen von Waffen.⁶⁸ Weber-Kellermann weist darauf hin, dass Spielwaren lange Zeit den höheren Klassen vorbehalten blieben. Mit der Industrialisierung und dem aufkommenden Bürgertum diversifizierte sich das entsprechende Angebot. Zu nennen sind Dampfmaschine, Eisenbahn, Ritterburg, Zinnsoldaten und Baukästen.⁶⁹ Spielwaren wurden zunächst oft dort produziert, wo Gebrauchsgegenstände für Erwachsene hergestellt wurden, und zwar aus dem Abfall, den man zu Miniaturen eben dieser Gegenstände verarbeitete. Massenproduktion ermöglichte niedrigere Preise. Durch die sogenannten »penny toys« konnten breitere Käufer schichten erschlossen werden. Dazu trugen auch neue Werkstoffe wie das Zelloid bei, das Puppen spieltauglicher machte.⁷⁰ Das Bildungsinteresse der Käufer_innen, der Erwachsenen, ihr Kauf- und Schenkverhalten und mit wachsender Kaufkraft auch die Kinder selbst bestimmten und bestimmten das Angebot. Spielwaren sind eine soziale und ökonomische Tatsache.⁷¹ Inzwischen wird in der Forschung teils optimistisch teils pessimistisch auf das Verschwinden der klassischen Spielmittel hingewiesen. Sie seien der Konkurrenz mit den Medien nicht mehr gewachsen.⁷² In einem Atemzug damit wird das Verschwinden der Kindheit beklagt.

In dem vorliegenden Sammelband finden sich verschiedene Beiträge von Historiker_innen zur Geschichte der Spielwaren. Erzählen auch Kinder vergleichbare Geschichten? Denkbar ist, dass sich in einem Kinderzimmer noch versammelt, womit sie früher gespielt haben, aber jetzt nicht mehr, und diese Andenken an vergangene Zeiten neben den neuen, aktuellen Spielsachen stehen. In einem solchen

⁶⁷ Vgl. ebd., 653-655.

⁶⁸ Vgl. ebd., 657-661.

⁶⁹ Vgl. Weber-Kellermann, 1979, 192.

⁷⁰ Vgl. Cross, 2015, 274.

⁷¹ Vgl. ebd., 275.

⁷² Vgl. Gutmann & Coninck-Smith, 2008, 6.

Fall reflektieren Kinder, wie der Beitrag Christoph Kühbergers zeigt, ihre eigene Spielbiographie, unterscheiden Vergangenheit und Gegenwart und vergleichen sie anhand der Dinge, die hier wie dort eine Rolle gespielt haben, beziehungsweise spielen. Aber in diesem Moment spielen die betreffenden Kinder nicht, sondern stellen sich außerhalb des Netzwerks »Spiel«. Das gleiche ist der Fall, wenn sie sich auf einer Metaebene zu der sich wandelnden Verwendung einer bestimmten Spielsache äußern, einer Ritterburg, die sie früher als solche und später als Zauberschule Hogwarts verwendet haben. Spielmittel im Netzwerk »Spiel« bleiben aber ahistorisch.

5. Fazit

Das Netzwerk »Spiel« lässt sich historisch erschließen, sowohl was seine Akteure und Akteanten als auch was seine Praktiken angeht. Die Akteure selbst verändern sich, ohne dass Phylo- und Ontogenese gleichzusetzen wären. Die Akteure sind Kinder ihrer Zeit, ebenso wie die Akteanten und Praktiken. Die Affordanz der Spielenden und der Spielmittel, verstanden als ihre physischen Eigenschaften, ist im Wesentlichen die gleiche geblieben, aber diese Konstante erscheint mir zu düftig, um daraus auf ihre praktische Performanz im Netzwerk »Spiel« rückschließen zu können. Wir sind auf Überlieferung angewiesen, um uns ein Bild von ihr zu machen. Ariès stützt sich genauso wie nach ihm Weber-Kellermann auf Bilder und Texte, die ahnen lassen, wie gespielt worden ist. Dass die dort abgebildeten Spielmittel in einigen Fällen denen ähneln, die wir heute noch kennen, ermöglicht vielleicht, diesbezüglich idealtypische Gruppen unterschiedlich langer *durée* zu unterscheiden. Die Veränderungen innerhalb einer solchen Gruppe sowie die synchronen Unterschiede von Kultur zu Kultur erlauben es eventuell, die Biographie eines bestimmten Idealtypus zu entwerfen. Folgendes Gedankenexperiment sei gewagt: Vielleicht ist Historiographie ein Spiel, nämlich der Versuch, die gegenwärtige Darstellung der Vergangenheit symmetrisch zu dem zu gestalten, was geschehen ist, und gleichzeitig aus der Asymmetrie beider Zeitschichten nicht herauszukommen. Sie bleibt eine Art Mimikry, ein »Als-ob«. Wenn Geschichtsschreibung die unterschiedlichen Möglichkeiten durchspielt, die ihr die Überlieferung lässt, ähnlich wie ein Material vielfältige Optionen eröffnet, mit ihm umzugehen, kommt sie dann nicht wie das Spiel zu immer neuen Ergebnissen, obwohl sie sich an die alten Regeln der historisch-kritischen Methode hält? Ist die fehlende gesellschaftliche Relevanz der Historie nicht etwas ganz Natürliches und die Kreativität der Historiker_innen nicht etwas, ohne das das »Spiel« Historiographie nicht mehr weitergeht? Wenn sich, ganz abgesehen von diesen unzeitgemäßen Gedanken, die Historizität des Netzwerks »Spiel« auf der Metaebene historischer Forschung erschließen lässt, so gilt das nicht für die Akteure, solange sie sich darin befinden,

indem sie spielen. Ihre reine Gegenwart ist der Kreativität geschuldet, die Praxis trotz aller Regeln immer wieder neu gestaltet. Die kreativ generierte Praxis endet mit dem Spiel und lässt sich nicht wiederholen. Soweit die Praxis materialiter prädestiniert ist – und das ist zu einem gewissen Anteil der Fall – haben die Historiker_innen ein Packende für ihre Geschichte. Der Kern des Spiels aber, die Kreativität des »Als-ob«, bleibt ihnen unbegreiflich.

6. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Ach, N. (1932). Finale Qualität (Gefügigkeitsqualität) und Objektion, *Archiv für die gesamte Psychologie*, 267-366.
- Ariès, P. (1975). Geschichte der Kindheit: Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig, München & Wien: Carl Hanser.
- Augustin, E. (2014). Herstellen und Lernen: Der Wert des Selbstgemachten, in C. Schachtner (Hg.), *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 103-128), Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425534.103>.
- Borries, B. von (2015). «Subjektorientiertes» Geschichtslernen ist nur als »identitätsreflektierendes« wünschenswert! In H. Ammerer, T. Hellmuth & C Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 93-129), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Buchner-Fuhs, J. (2014). Das Kinderzimmer und die Dinge: Von Normalitätsentwürfen und heterotropen Orten in der Kinderkultur, in C. Schachtner (Hg.), *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 149-173), Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425534.149>.
- Caillois, R. (1958). *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*, München & Wien: Albert Langen, Georg Müller.
- Chateau, J. (1976). *Das Spiel des Kindes: Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr*, Paderborn: Schöningh.
- Clarke, A. J. (2008). Coming of Age in Suburbia: Gifting the Consumer Child, in M. Gutmann & N. d. Coninck-Smith (Hg.), *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children* (S. 253-268), New Brunswick, NJ & London: Rutgers University Press. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01049.x>.
- Cross, G. (2015). Play, games, and toys, in P. S. Fass (Hg.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (S. 267-282), London & New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1023368>.
- Gebauer, G. (1997). Spiel, in C. Wulf (Hg.), *Vom Menschen: Handbuch Historische Anthropologie* (S. 1038-1048), Weinheim & Basel: Beltz. DOI: <https://doi.org/10.7788/ha.2000.8.1.150>.

- Gillis, J. R. (2008). Epilogue: The Islanding for Children-Reshaping the Mythical Landscapes of Childhood, in M. Gutmann & N. d. Coninck-Smith (Hg.), *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children* (S. 316-330), New Brunswick, NJ & London: Rutgers University Press. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01049.x>.
- Grosch, W. (2010). Spielzeug, in H.-J. Pandel, U. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch für Medien im Geschichtsunterricht* (S. 651-701), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gutmann, M. & de Coninck-Smith, N. (2008). Introduction: Good to Think With-History, Space, and Modern Childhood, in dies. (Hg.), *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children* (S. 1-19), New Brunswick, NJ, London: Rutgers University Press. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01049.x>.
- Holzkamp, K. (1975). *Sinnliche Erkenntnis: Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung* (= Texte zur kritischen Psychologie, Band 1), Frankfurt a.M.: Fischer.
- Huizinga, J. (1966). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jonas, W. (Hg.) (1969). *Die Produktivkräfte in der Geschichte 1: Von den Anfängen in der Urgemeinschaft bis zum Beginn der Industriellen Revolution*, Berlin: Dietz.
- Jünger, F. G. (1959). *Die Spiele*, München: Paul List.
- Keseling, G. (1980): Vorwort, in G. Keseling (Hg.), *Pjotr J. Galperin: Zu Grundfragen der Psychologie* (S. 9-17), Köln: Pahl-Rugenstein.
- Koselleck, R. (2003). *Zeitschichten: Studien zur Historik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krenz, A. (2019). »Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!« Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder. *Das Kita-Handbuch*, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiel-e/2100> (06.04.2020).
- Morrison, H. (2012a). A social construct: Childhood in different times and places, in H. Morrison (Hg.), *The Global History of Childhood Reader* (S. 115-121), Abingdon, NY: Routledge.
- Morrison, H. (2012b). Use of the past to articulate solutions to problems facing children today, in H. Morrison (Hg.), *The Global History of Childhood Reader* (S. 333-340), Abingdon, NY: Routledge.
- Morrison, H. (2012c). What is the global history of childhood, in H. Morrison (Hg.), *The Global History of Childhood Reader* (S. 1-8), Abingdon, NY: Routledge.
- Omar, R. (1995). Children without Toys: Creativity out of Deprivation, Industrial Waste into Income, in D. Pesch & M. Faber (Hg.), *Childhood Playtime: International Symposium Cologne 1993* (S. 86-92), Köln: Rheinland-Verlag.

- Pandel, H.-J. (2007). Erzählen, in U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 408-424), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Postman, N. (2012). The Disappearing Child, in H. Morrison (Hg.), *The Global History of Childhood Reader* (S. 465-475), Abingdon, NY: Routledge.
- Rüsen, J. (1982). Die vier Typen des historischen Erzählers, in R. Koselleck, H. Lutz & J. Rüsen (Hg.), *Formen der Geschichtsschreibung* (S. 514-605), München: dtv.
- Rüsen, J. (2008). *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schachtner, C. (2014). Kinder, Dinge und Kultur, in dies. (Hg.), *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 25-62), Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425534.25>.
- van Norden, J. (2012). Geschichte ist Einstellungssache, *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 54-75.
- van Norden, J. (2014). *Geschichte ist Zeit: Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch*, Berlin: LIT.
- van Norden, J. (2018a). *Geschichte ist Bewusstsein: Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*, Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- van Norden, J. (2018b). »We do not need certainty«, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 17, 9-26.
- van Norden, J. (2020). Ist es was Festes? Zur Semantik der Materialität, in S. Barsch & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtskultur* (S. 49-66), Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839450666-004>.
- Vos, L. (1995). Ephemeral Toys Past and Present: 19th and 20th Century, in D. Pesch & M. Faber (Hg.), *Childhood Playtime: International Symposium Cologne 1993* (S. 59-65), Köln: Rheinland-Verlag.
- Weber-Kellermann, I. (1979). *Die Kindheit: Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel*, Frankfurt a.M.: Insel.
- Woll, J. (1988). *Alte Kinderspiele*, Stuttgart: Ulmer.