

Mit Geschichte spielen

Grundformen einer Begegnung zwischen Symbolisierung und Affordanz

Christoph Kühberger

1. Annäherungen

Geschichte wird auf ganz verschiedene Arten dargestellt und tritt uns in vielfältigen Manifestationen entgegen. Es existiert eine derart dichte Variantenvielfalt des Umgangs mit Geschichte und Vergangenheit, dass man diese Gemengelage aus unterschiedlichsten Angeboten in einer Gesellschaft mit dem Konzept »Geschichtskultur« zusammenfassen kann.¹ Geschichtskultur, nach Jörn Rüsen klassischerweise »als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«² beschrieben, zeigt sich in mannigfaltigen Darstellungsformen und gattungsspezifischen Ausprägungen.³

Dass sich verschiedene Wissenschaftszweige, insbesondere auch die Geschichtsdidaktik, mit den in Folge von kommunikativen Absichten entstehenden geschichtskulturellen Produkten auseinandersetzen, kann damit in Verbindung gebracht werden, dass diese Angebote der Geschichtskultur Einfluss auf die Wahrnehmungen von Vergangenheit und ihre Ausdeutung nehmen. Die dabei aktivierten bzw. hervorgebrachten Bilder und Vorstellungen von Vergangenheit (Geschichtsbilder) werden aber nicht nur innerhalb der eigenen Gesellschaft produziert, sondern sind kulturell entgrenzt und können auch als das Resultat von Kulturimporten bzw. -transfers gelesen werden. Man denke dabei nur an Historienfilme aus den U.S.A. (z.B. »Ben Hur«, 1959; »Spartakus«, 1960; »Gladiator«, 2000; »300«, 2006) oder die Comics mit Asterix und Obelix aus Frankreich ab den 1960er Jahren.

1 Es existieren aber durchaus auch andere Konzepte, wie »Erinnerungskultur«, »Vergangenheitsbewältigung«, »Geschichtspolitik oder »Erinnerungsorte«, die diese Debatte zum Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung beleben. – Vgl. Wemhoff, 2019, 21.

2 Rüsen, 1995, 513.

3 Vgl. aktuell etwa: Hinz & Körber 2020.

Für die letzten Jahrzehnte kann man eine breite wissenschaftliche Beschäftigung mit Manifestationen der Geschichtskultur nachzeichnen, die sich mit Facetten von kognitiven, ästhetischen, politischen, moralischen, religiösen und ökonomischen Verarbeitungsmodi auseinandersetzt.⁴ Dabei kommt nicht nur Gegenwärtiges in den Blick, sondern auch geschichtskulturelle Produkte, die in der Vergangenheit erstellt wurden.⁵ So können Medien (TV-Dokumentationen, Filme, Magazine, Zeitungen, Souvenirs, Sachbücher, Romane, Werbung etc.), Orte (Gedenkstätten, Museen, Denkmäler, Ausstellungen, Straßennamen, Lehrwege etc.) und ihre Akteure (Politiker_innen, Journalist_innen, Lehrer_innen, Wirtschaftstreibende, Institutionen etc.) im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen.⁶ Diese Formen von Geschichtsdarstellungen sind aber »nicht nur einseitig als banalisierte Derivate der Historischen Wissenschaften zu denken. Es gibt durchaus umgekehrte Einflussnahmen, denn Historiker bleiben ihrerseits in ihren Arbeiten von Strömungen in Literatur und Film nicht unbeeinflusst, zumal wenn sie ein verstärktes öffentliches Interesse erregen. [...] Auch dort, wo es um die Abwehr offensichtlich unrichtiger wissenschaftlicher Annahmen geht, wie etwa der Behauptung, es gäbe im Mittelalter drei gefälschte Jahrhunderte, wird bewusst, dass populäre Formen der Wissenschaft Reaktionen provozieren und erzwingen.«⁷ Aber auch die populären Geschichtsdarstellungen sind miteinander in einem Netzwerk verbunden, das ihre Formen mitdeterminiert. Tobias Hammerl stellt daher wenig überraschend für die Konzeption der spielinhaltlichen Grundlage für eine LEGO®-Ritterburg fest:

»[I]n einem idealisierten, säkularen europäischen Mittelalter steht sinn- und namensstiftend eine meist prototypische Burgarchitektur. Die Bewohner dieser Burg, welche nahezu ausschließlich aus Rittern und Soldaten bestehen, sind neben dem Abhalten von Turnieren hauptsächlich damit beschäftigt, die Burg gegen die Angreifer zu verteidigen. Im Normalfall sind die Angreifer die ›Bösen‹ und die Verteidiger die ›Guten‹, außer natürlich es gilt ein Burgfräulein zu befreien. Die Narration Ritterburg greift demnach inhaltlich zum einen auf die archetypische und antagonistische Erzählung des ewigen Kampfes von Gut und Böse zurück, zum anderen rezipiert sie das europäische Mittelalter beziehungsweise [...] bereits vorhandene Mittelalterrezeptionen.«⁸

4 Vgl. Thünemann, 2018, 137 – Vgl. dazu: Kühberger & Pudlat, 2012; Rüsen, 2013, 234–246; Sack, 2016.

5 Vgl. Schönemann, 2000; ebd., 2006.

6 Vgl. Groot, 2009; Hardtwig & Schug, 2009; Horn & Sauer, 2009; Kühberger & Pudlat, 2012; Oswalt & Pandel, 2009b.

7 Oswalt & Pandel, 2009a, 9.

8 Hammerl, 2018, 184. – Bei der »Narration Ritterburg« würde man in der Geschichtsdidaktik eher von einem »Geschichtsbild« oder einer »Darstellung« sprechen.

Tabelle 1: Dimensionen der Geschichtskultur in modernen säkularen Gesellschaften

Kriterium	Anthropologische Grundlage	Anthropologische Dimension
Wahrheit	Denken	Kognitive Dimension
»Schönheit«	Fühlen	Ästhetische Dimension
Legitimation	Wollen	Politische Dimension
Gut und Böse	Werten	Moralische Dimension
Erlösung	Glauben	Religiöse Dimension
Gewinn	Wirtschaftliches Handeln	Ökonomische Dimension

Die Dimensionen der Geschichtskultur nach Rüsen, 2013, 23-246 und Thünemann 2018, 137. – Vgl. Kühberger & Pudlat 2012.

Der Vorteil einer Beforschung verschiedenster Manifestationen der Geschichtskultur kann in der Wahrnehmung all jener Instanzen erkannt werden, die zur Formierung von Vorstellungen von der Vergangenheit bzw. ihrer Interpretation beitragen. Vor allem populärkulturellen Versatzstücken der Geschichtskultur wurde auf diese Weise mehr Aufmerksamkeit geschenkt,⁹ sprach man ihnen doch länger – als etwa Denkmälern, Gedenkstätten oder Museen – den Einfluss auf die Deutungen der Vergangenheit ab und wollte sie – nicht zuletzt wegen der Verbindungen hin zum Kommerz – banalisieren bzw. trivialisieren.¹⁰ Die Qualität des in die beforschten geschichtskulturellen Produkte involvierten historischen Denkens kann jedoch ganz unterschiedlich ausfallen. Es sind eben nicht immer nur die höchsten (geschichts-)wissenschaftlichen Standards, die dabei berücksichtigt werden. Oft folgen geschichtskulturelle Manifestationen ganz anderen Logiken und dienen vor allem auch außerwissenschaftlichen Zwecken, die aus den Kontexten ihrer Entstehung oder der Nutzung in bestimmten Gruppen erwachsen.

Jörn Rüsen stellte ein »Koordinatensystem« zur Verfügung,¹¹ anhand dessen man Überlegungen zu und Analysen von geschichtskulturellen Produkten anstellen kann. Er greift für sein theoretisches Raster auf anthropologische Grundlagen (z.B. Denken, Fühlen) zurück und ergänzt diese durch »Sinnkriterien« (z.B. »Wahrheit«, »Schönheit«). Hier wird es in einer Erweiterung um die ökonomische Dimension nach Holger Thünemann dargestellt (Tab. 1). Gleichwohl gilt es hier darauf zu verweisen, dass nicht alle Kriterien in jedem geschichtskulturellen Objekt in der gleichen Ausprägung auffindbar sind.

9 Dies ist für historisches Lernen durchaus als positiv einzuschätzen, da damit »kopflastige Lernprozesse« nochmals anders ausgerichtet werden. – Vgl. Barsch & Kühberger, 2020; Pandel, 1980.
10 Spiritova, 2015, 551-552.
11 Rüsen, 1994, 17.

Für die Geschichtsdidaktik brachte die Beschäftigung mit geschichtskulturellen Produkten eine Weitung ihres Bezugsfeldes, wodurch die »Verflechtungen zwischen inner- und außerschulischen historischen Bildungseinflüssen wesentlich deutlicher wurden.«¹² Es ist nämlich durchaus die alltägliche Begegnung mit Geschichte, die tiefe Spuren hinterlässt. Oft sind es diese im Alltag verfügbaren Angebote der Geschichtskultur, welche Rezipient_innen ganz nebenbei und vielleicht sogar unbemerkt eine bestimmte Sichtweise der Vergangenheit (lies: Geschichtsbilder) anempfehlen.¹³ Die dort auffindbaren eindrucklichen Erzählungen über bzw. Auslegungen und Bewertungen von historischen Ereignissen, Entwicklungen und Personen stellen für viele Rezipient_innen oftmals die einzige Informationsquelle dar, um sich mit den angebotenen Inhalten zu beschäftigen.¹⁴

Es verwundert daher wenig, dass auch ein Spielen mit Geschichte potentiell als »Wirkungsfeld des historischen Denkens«¹⁵, also als ein Teil der Geschichtskultur, zu begreifen ist.

In Spielen und Spielsachen popularisiert sich in der Gesellschaft verfügbares historisches Wissen und wird Teil der Unterhaltung bzw. des Alltages.¹⁶ Spiele und Spielsachen mit Vergangenheitsreferenzen können daher aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive in Anlehnung an Johan Huizinga als »Verbildlichung« einer geschichtlichen¹⁷ »Wirklichkeit« verstanden werden, wobei dieses Spiel(zeug) jeweils in ein bestimmtes Kulturleben eingebunden ist.¹⁸ Während Teile von Huizingas Definition von »Spielen«, nämlich als zeitlich begrenzte, freie Handlung, die außerhalb des gewöhnlichen Lebens angesiedelt ist und dabei die Spielerin bzw. den Spieler dennoch völlig in Beschlag nehmen kann, nach wie vor nachvollziehbar sind, erscheint es in unseren zeitgenössischen, unter den Paradigmen eines zunehmenden Neoliberalismus organisierten Konsumgesellschaften, in denen eine kommerzialisierte Pädagogisierung in alle Bereiche – so auch in die Welt des Spielens – voranschreitet, in vielen Fällen mehr als fraglich, ob damit tatsächlich »keine materiellen Interessen« verfolgt werden und »kein Nutzen erworben wird.«¹⁹ Damit würde man eine im Heute durchaus als adäquat angesehene Sozialisation mitsamt den initiierten Lernprozessen im Kindesalter negieren, die im 21. Jahrhundert auch starke Nutzwertüberlegungen beinhaltet (z.B. spielerische

12 Oswalt & Pandel, 2009a, 8.

13 Vgl. Borries, 1980; Rantala, 2011. – Vgl. auch eine der seltenen ethnographischen Untersuchungen zum privaten Konsum von Geschichtsspielfilmen: Bisson, 2010.

14 Vgl. Kühberger, 2018, 69–70.

15 Rüsen, 2013, 234.

16 Spiritova, 2015, 553.

17 Nicht historischen!

18 Vgl. Huizinga, 2017, 12.

19 Vgl. ebd., 22.

Sprachförderung im Kindergarten, naturwissenschaftlich orientiertes entdecken des Lernen in der Natur, musikalische Früherziehung).²⁰ Dies mag Kindern nicht bewusst sein, doch Eltern oder andere Erwachsene, die Kinder in einer bestimmten Weise fördern möchten, setzen hier gezielte Interventionen.²¹ So streicht etwa Paul Hildebrandt schon 1904 den pädagogischen Aspekt eines Spielens mit Spielzeugritterburgen hervor:

»In großen Burgen legte man möglichst viel [sic!] Befestigungen an und umgab sie mit hohen, oft mehrfachen Mauern, mit wenigen Eingängen, die man auch noch durch Zugbrücken sperren konnte. Alles überragte der Hauptturm, der meist in seinem tiefen Innern das dunkle Burgverließ barg. Eine Burg, die die Kinder erfreuen und belehren soll, muß der ursprünglichen Bauart möglichst nachgebildet sein, damit in dem Kinde beim Anschauen derselben alle die herrlichen Ritter-, Kampf- und Eroberungsgeschichten wieder aufleben, die es in ungezählten Büchern geschildert gefunden hat. Eine Burg oder Festung für die Kinder soll aber auch möglichst schön, möglichst romantisch sein, und je mehr die Industrie darauf achten wird, unsere schönsten Burgruinen im Spielzeug zu rekonstruieren, umso mehr wird sie zur kulturgeschichtlichen und künstlerischen Erziehung unserer Kinder beitragen.«²²

Gleichzeitig sollte man auch die mit Spielzeug und Spiel verbundenen Statusfragen innerhalb von gesellschaftlichen Formationen berücksichtigen. Durch den Erwerb

20 Vgl. Buckingham, 2011, 217-219. – Der Playmobil®-Katalog 2020 betont etwa in der Produktlinie »1-2-3«, dass mit den Spielangeboten (Feinmotorik, Sprachentwicklung, Kreativität, kognitives Verstehen und Sozialkompetenz) geschult werden.

21 Es wäre sicherlich lohnend, hinsichtlich des gezielten Erwerbs von geschichtskulturellen Produkten in Form von Spielzeug, aber auch von Sachbüchern o.Ä. durch Erziehungsberechtigte, Verwandte oder enge Freund_innen der Familie empirische Studien durchzuführen, vielleicht sogar vergleichend mit anderen thematischen Bereichen (Musik, Geschichte, Natur etc.). Dem Autor sind jedoch bisher keine derartigen Untersuchungen zum informellen Lernen bzw. zu privaten (elementar)pädagogischen Interventionen bekannt. Hinweise darauf findet man in Spielen selbst. Das am Ende des 19. Jahrhunderts verkaufte Spiel »Entdeckung America's. Ein belehrendes Gesellschaftsspiel« der Firma »Luxuspapier Fabrik Berlin« trägt eine derartige Intention als Werbebotschaft bereits im Namen (vgl. Salzburg Museum/Salzbürger Spielzeug Museum, Inventar-Nr. 6149/86). Grosch verweist darauf, dass am Beginn des 19. Jahrhunderts in einem Spielzeugkatalog von 1803 nahezu ein Viertel der angebotenen Produkte unter die Kategorie »nützliche und belehrende« Spielsachen fielen. – Vgl. Grosch, 2007, 634. – Allgemeine Annäherungen bei Richter über Käuferrezensionen deuten darauf hin, dass pädagogische Momente keine dominanten Momente sein dürften. Interviews mit Eltern bei Borde zeigen jedoch, dass Lernen im Zusammenhang mit Spielen eine Rolle spielt. – Vgl. Borde, 2020; Richter, 2020.

22 Hildebrandt, 1904, 298.

von Objekten wird anderen durchaus auch der eigene Status kommuniziert, in dem Wohlstand und sozioökonomische Zugehörigkeit zur Schau gestellt werden.²³ Das kulturelle Kapital der Eltern (Wissen, Geschmack, Sprachverhalten etc.) wird von Kindern bereits früh über den Konsum – eben auch von Spielen und Spielsachen – unreflektiert internalisiert.²⁴ Vincent Berry konnte für eine Stichprobe in Frankreich zeigen, dass es im Zusammenhang mit Kinderspielzeug durchaus eine »Logik der sozialen Gruppe« gibt, in der man sich bewegt und spielt. Es sind, so Berry, vor allem soziale Netzwerke, die für die Dynamik der Anpassung, des Konsums, des Besitzes und des Sammelns von bestimmten Spielsachen verantwortlich zeichnen. Innerhalb dieser Netzwerke existieren ein gemeinsames Repertoire und eine gemeinsame Praxis des Spielens. Dabei werden Geschmack, Werte und Ästhetik grundgelegt,²⁵ aber sicher auch Themen, die als zur Bildung gehörig angesehen werden. Für Deutschland konnte Sebastian Gehrmann für Grundschul-kinder zeigen, dass »die Häufigkeit des Bauens mit LEGO® und des Spielens mit Playmobil® sehr variiert und dass insbesondere die Kinder von Eltern, die zu den unteren Statusgruppen zählen, die Aktivitäten seltener ausführen.«²⁶ Er führt dies auf die mitunter nicht unbeträchtlichen Anschaffungskosten zurück. Es zeigt sich aber auch, dass sich Kinder umso häufiger mit LEGO® und Playmobil® beschäftigen, je höher der Bildungsstatus der Eltern ist. Während bei einer Differenzierung nach dem Migrationshintergrund (deutsch, osteuropäisch, arabisch, afrikanisch etc.) kaum nennenswerte Unterschiede sichtbar werden, zeigt sich in der Gruppe »türkischstämmiger Kinder« ein sehr geringer Anteil, der sich sehr oft mit diesen Systemspielsachen beschäftigt.²⁷

Fokussierte man bei kulturwissenschaftlichen Analysen und auch in der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung lange Zeit hauptsächlich auf Spiele und Spielsachen als isolierte kulturelle Objekte,²⁸ kann man immer öfter – nicht zuletzt aufgrund des *performative turn* und des *material turn* – veränderte Zugänge ausmachen, die Spiele und Spielsachen bzw. das Spielen in größere Interaktionszusammenhänge stellen und nach den Verbindungen zwischen Menschen und Objekten fragen.²⁹ Überhaupt hat es den Anschein, dass für das Verständnis eines Spielens mit Geschichte verschiedenste systemische Dimensionen und ihre interagierenden Dynamiken zu berücksichtigen sind. Der oben skizzierte Ansatz von Jörn Rüsen muss daher sicherlich erweitert werden, da er nur jene Aspekte aufgreift, die

23 Berger, 2014, 76.

24 Choi, 2016, 125-126.

25 Berry, 2017, 214.

26 Gehrmann, 2019, 196.

27 Ebd., 195.

28 Vgl. etwa: Grosch, 2007; Zeppezauer-Wachauer, 2014.

29 Vgl. Latour & Roßler, 2017.

unmittelbar in ein geschichtskulturelles Produkt eingeschrieben sind. Zudem handelt es sich bei Spielen und Spielzeug mit Vergangenheitsreferenzen stets um Modelle, die als Abbilder von Vorstellungen von der Wirklichkeit zu lesen sind, die zwangsläufigen Vereinfachungen, Verkürzungen, Verdeutlichungen und Begrenzungen unterliegen und selten empirische Triftigkeit beanspruchen.³⁰ Sie haben in einer kommerzialisierten Geschichtskultur, in der sie konsumiert werden sollen, vor allem dann Erfolg, wenn sie oftmals gerade nicht geschichtswissenschaftlichen Ansprüchen entsprechen, sondern idealerweise eher den pop(geschichts)kulturellen Vorstellungsmustern der Käufer_innen und Konsument_innen.³¹

Es ist für ein Verständnis eines Spielens mit Geschichte daher notwendig, Praktiken der Nutzung bzw. des Interagierens sowie die Rezeption ergänzend zu den Spielobjekten in den Fokus zu nehmen. Vor allem wird danach zu fragen sein, ob und in welchem Ausmaß die Spieler_innen durch die im Spiel zu setzenden Handlungen und die dort bzw. dabei gebotene Geschichte unmittelbar involviert werden, also den Impuls erhalten zu imaginieren, zu erzählen und zu agieren, oder ob diese Momente nahezu irrelevant bzw. nebensächlich für das Vergnügen am Spiel sind. Die »*inclusio*«³² scheint dabei zentral.

2. Vergangenheitsbezüge? – Hinweis zu geschichtskulturellen Universen in Spielen und Spielzeug

Es liegen derzeit erst wenige Untersuchungen vor, die sich mit der Quantifizierung von Themenwelten in Spielen und Spielzeug mit Vergangenheitsreferenzen beschäftigen. Vermutlich lassen sich hierfür ohnedies nur Aussagen zu bestimmten Alterskohorten, Segmenten³³ oder bestimmten Produzenten³⁴ machen, da der Markt für Kleinkinder, Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene so vielfältig ist, dass potentiell für nahezu jedes (klassisch bildungsbürgerliche) historische Thema ein Spiel oder Spielzeug produziert wird bzw. wurde. Während etwa der Markt für geschichtliche Themen im Kinder- und Jugend(sach)buchsektor breit aufgestellt ist und mit ganz unterschiedlichen – zumeist traditionellen, durchaus auch eurozentrischen – Angeboten lockt (Ur- und Frühgeschichte, Altes Ägypten, Antike,

30 Vgl. Bernsen, 2020; Fritz, 2018, 311 – Es gilt zu beachten, dass diese Begrenzungen auch für geschichtswissenschaftliche Arbeiten gilt, wenngleich darin der Darstellungsmodus, die Reflexivität, die Nachvollziehbarkeit des Ausgesagten etc. anders ausgearbeitet werden.

31 Vgl. Zimmermann, 2008, 144.

32 Huizinga bringt in diesem Begriff die Nähe zur Illusion zum Ausdruck und übersetzt ihn mit »Einspielung«. – Huizinga, 2017, 20.

33 Vgl. den Beitrag von Sterzenbacher & Waburg diesem Band.

34 Vgl. den Beitrag von Erhard in diesem Band.

Vernetzungsgeschichte um 1500, Weltkriege etc.),³⁵ kann diese Vielfalt am ehesten noch im Brett- und Computerspiel-Segment ausgemacht werden,³⁶ nicht jedoch bei Spielsachen.

Wirft man einen unsystematischen Blick auf das geschichtskulturell geprägte Spielzeugangebot für Kinder im deutschsprachigen Raum, so dominieren dort heute die Themen Dinosaurier³⁷, Ritter, Piraten und Prinzessinnen. Daran kann man bereits erkennen, dass es sich um verschliffene Vergangenheitsbezüge handelt, die die Breite der potentiellen Bezüge massiv reduzieren und die aufgegriffenen Themen zudem oftmals in märchenhafte Universen »entzeitlichen«. Sehr deutlich ist dies rund um die Figur der Prinzessin zu beobachten. Prinzessinnen werden oft stereotyp dargestellt, und dies nicht nur hinsichtlich eines hyperfemininen Typus (Kleidung, Schönheit, Interessen etc.),³⁸ sondern auch in Bezug auf eine historisch-zeitliche Einordnung der angebotenen Figuren und ihrer Ausstattung. Während erste Monarchien in der Weltgeschichte für die sogenannten »Hochkulturen im fruchtbaren Halbmond« vermutet werden, sind Prinzessinnen einer gegenwärtigen Geschichts(spiel)kultur, die sich auch nur irgendwie aufgrund ihres Aussehens und ihrer Attribuierungen zeitlich verorten lassen, vor allem in einem Zeitfenster zwischen 1700 und 1900 anzusiedeln. Offenbar bieten dabei (mittel-)europäische Hofkulturen die entsprechenden kulturhistorischen Folien an, die sich jedoch letztlich eklektisch in Spielpuppen, Spielzeugschlössern oder auch bildlicher Dekoration von Spielen manifestieren. Man könnte sogar die bisher nicht weiter verfolgte Hypothese wagen, dass die idealtypische Spielzeugprinzessin im 21. Jahrhundert in einem geschichtskulturellen (Spät-)Barockzeitalter lebt. Hier können einerseits Kinderbücher zu Prinzessinnen als Beleg für diese Rahmung herangezogen werden,³⁹ aber eben auch Spielzeugsets von Playmobil®, Hasbro®, Mattel® oder Disney®.⁴⁰ Zwar werden aufgrund der sich globalisierenden Disney®-Produktionen in der Zwischenzeit auch Prinzessinnen, die in außereuropäischen Kulturen zu verorten sind, angeboten (z.B. Pocahontas),⁴¹ doch letztlich sind diese

35 Vgl. für die Schweiz: Kübler & Bietenhader, 2011; für Österreich: Kühberger, 2020b.

36 Bühl-Gramer, 2014, 25; Deterding, 2008; Hoy, 2018; Kannenberg, 2005; Karrer, 2011; Bühl-Gramer in diesem Band.

37 Es ist eindeutig, dass es sich hier eher um ein erdgeschichtliches Thema handelt, doch der Markt und auch die Primarstufenpädagogik erkennen darin auch ein historisches Thema, da damit Fragen nach der Vergangenheit, dem Aussterben, der Abwesenheit des Menschen, der Rekonstruktion u.u.w. transportiert wird. – Vgl. Kübler, 2014; Montgomery, 1991; Strader & Rinker, 1989.

38 Vgl. etwa für die U.S.A.: Golden & Jacoby, 2018, 309.

39 Vgl. Brockamp & Erne, 2014; Poznanski & Büchner, 2018; Szesny & Erne, 2018.

40 Vgl. Playmobil® Nr. 6849; Nr. 70153, Nr. 70029; Nr. 6854 oder Nr. 9215; Mattel, Barbie GFR45.

41 Vgl. die Märchenprinzessin aus Aladin, Disney Princess E5442EW0, oder die nordamerikanische Prinzessin Pocahontas, Hasbro Disney Prinzessin Pocahontas (B5828).

ebenso als randständige geschichtskulturelle Produkte zu betrachten wie jene Puppen, die »Hochglanzprinzessinnen« aus anderen historischen Epochen darstellen und speziell für Sammler_innen hergestellt werden.⁴²

Zudem sollte man auch den Einfluss von Märchenprinzessinnen nicht unterschätzen. Nicht selten werden diese nämlich in ein (pseudo)geschichtliches Setting eingebettet, wodurch selbst diese literarische Gattung über bestimmte Darstellungsvarianten das Bild der Vergangenheit – insbesondere die »Zeit der Prinzessinnen« (in)direkt mitbestimmen können. Meist handelt es sich dabei um barocke, seltener mittelalterliche Bilder.⁴³

In Summe entstehen so Figuren oder Settings, die einerseits durch eine geschichtliche Eklektik gekennzeichnet sind – also deren konkrete zeitlich-historische Rückbindung (an Zeitpunkte, Zeitverläufe, Epochen) in der Darstellung verschwimmt bzw. ausfranst –, die aber gleichzeitig durch bestimmte historische Versatzstücke (bestimmte Kleidungsstile, Gegenstände, Architekturen etc.) überzeitlich stabilisiert werden. Bei derartigen »kondensierten« Figuren aus dem Bereich des Spielens mit Geschichte dürfte es sich um einen Typus handeln, der sich – was die skizzenhaften Darstellungsmodi sowie die anvisierte Zielgruppe angeht – auch bei anderen geschichtskulturellen Themen zeigt, wie etwa bei Spielzeugpiraten.⁴⁴ »Wandel« wird damit – zumindest für die potentiell dahinter liegende Epoche – auf »Dauer« gestellt oder das Spiel(zeug) entzieht sich oftmals überhaupt der Möglichkeit einer zeitlich-historischen Einordnung. Das hat durchaus zur Folge, dass niemand mehr anzugeben weiß, ob ein Pirat mit Säbel, rotem Kopftuch, Augenklappe und blau-weißem Ringelshirt überhaupt noch eine Figur mit Vergangenheitsbezug ist. Ihm ist damit ein ähnliches Schicksal zuteil geworden wie den meisten Spielzeugprinzessinnen, die im 21. Jahrhundert in rosaroten Plastikschlössern ihr Leben fristen.⁴⁵ Einzig die Spielzeugritter werden meist als Darstellungen von Menschen aus dem Mittelalter begriffen und sind damit zeitlich eindeutiger verankert, aber auch dort ebnen stereotype Rüstungen und zusehends auch Fantasy-Elemente Wandel ein.

42 Vgl. Milnor, 2005; Raucci, 2009.

43 Vgl. etwa dazu etwa Kindersachbücher: Brockamp & Erne, 2014; Szesny & Erne, 2018 – Ein anderes Beispiel dafür sind etwa die Renaissancekostüme im tschechischen Märchenfilm »Drei Haselnüsse für Aschenbrödel« (Vorlíček, 1973). Der Film wurde auch rund um das Barockschloss Moritzburg gedreht. Andere Märchenfilme greifen auf noch ältere, aber stets mitteleuropäisch beeinflusste Kostümierungen zurück. Untersuchungen zum geschichtskulturellen Gehalt von derartigen Filmen stehen jedoch noch aus. Weitaus bekannter sind die Mittelalterbezüge bei Disney-Schlössern, die letztlich auf Imitationen einer Geschichtskultur aus dem 19. Jahrhundert beruhen. – Vgl. Bayless, 2015, 40–41.

44 Vgl. Buchberger in diesem Band.

45 Vgl. den Beitrag von Barsch sowie den von Hummer in diesem Band.

3. Systemische Zusammenhänge

Im 21. Jahrhundert sind Spiele und Spielsachen, die Kindern und Jugendlichen in Spielen mit Geschichte anempfehlen, in erster Linie Konsumgüter aus einer industriellen Produktion. Es stellt in der Zwischenzeit eine seltene Praxis dar, wenn Kinder und Erwachsene sich selbst bzw. gemeinsam Spiele bzw. Spielsachen basteln, die zudem noch Vergangenheitsreferenzen in sich tragen. Existierten noch im 20. Jahrhundert viele Bastelbücher, die detailliert erklärten, wie man sich z.B. einen »War-Bonnet« und einen »Tomahawk« zum Spielen herstellt,⁴⁶ haben sich in Spielzeugmuseen nur wenige derartige Originalobjekte erhalten.⁴⁷ Es sind im weitaus größeren Umfang Fotografien, die diese Objekte dokumentieren.⁴⁸ Angesichts dieser Entwicklungen kam es aber auch zu einer immer weiteren Entfernung zwischen den Designer_innen, Produzent_innen, Verkäufer_innen und Käufer_innen, die der Welt der Erwachsenen angehören, und den Kindern und Jugendlichen, die letztlich meist die Konsument_innen und Endverbraucher_innen darstellen.⁴⁹ Während viele am Markt angebotene Spiele und Spielsachen in einem generationellen Verkaufszyklus stehen, der durch die nostalgischen Erinnerungen von Erwachsenen an deren Kindheit(sspielzeug) geprägt ist,⁵⁰ indem über die erneut erworbenen Objekte eigene Erfahrungen an die Kinder weitergegeben werden und so intergenerationelle Erfahrungen in den Familien entstehen,⁵¹ geht es bei Inno-

46 Breuer-Weber, 1966, 6-7 und 11; Grissemann, 1936, 44-46; Hunt, 1995, 18-29. – Vgl. Retter, 1979, 174-176.

47 Dafür sind u.a. hochkulturelle Sammelstrategien von Museen hinderlich gewesen, die einfachsten Alltagsobjekten einer Kinderkultur, oft mit kurzlebiger Struktur (»ephemeral toys«), keine besondere Wertschätzung entgegenbrachten.

48 Vgl. etwa eine selbstgebastelte Hacke aus den 1960er Jahren: Salzburg Museum/Salzbürger Spielzeug Museum, Inventar-Nr. S 0338-2019 oder die Beispiele aus Kühberger zum Indianer-Spielen in diesem Band; Vgl. für nach 1945: Falkenberg, 2015. – Es gilt hier, darauf zu verweisen, dass Erwachsene in der Zwischenzeit zu den wichtigsten Zielgruppen der Spielzeugindustrie gehören. In einer Untersuchung der »NPD Group U.K.« wird für Großbritannien deutlich, dass der Anteil von Spiel(zeug), das von Erwachsenen für sich selbst gekauft wird (»kidult«-Trend), in den letzten fünf Jahren um zwei Drittel gestiegen ist. [https://www.npdgroup.co.uk/wps/portal/npd/uk/news/press-releases/all-grown-up-from-games-puzzles-to-action-figures-and-building-sets-adults-are-spending-more-money-on-toys-for-themselves/\(19.04.2020\)](https://www.npdgroup.co.uk/wps/portal/npd/uk/news/press-releases/all-grown-up-from-games-puzzles-to-action-figures-and-building-sets-adults-are-spending-more-money-on-toys-for-themselves/(19.04.2020)).

49 Vgl. Kühberger, 2020a.

50 Besonders deutlich wird dies bei sog. »playmodélistes«, die im Erwachsenenalter noch ihre Kindheitserinnerungen ausleben und »aktualisieren«. – Charpy, 2019, 117.

51 Vgl. Baxter, 2016. – So ist zu erwarten, dass viele Spielwelten aus der Vergangenheit, eben auch jene mit Vergangenheitsreferenzen, immer wieder neu aufleben, weil sie bei den erwachsenen Käufer_innen positive Gefühle auslösen und Wünsche befriedigen, die in der Vergangenheit nicht befriedigt werden konnten. Das Marketing unterstützt dies etwa – wie bei Playmobil® (z.B. Piratenschiff) – mit dem Prinzip der Selbstähnlichkeit, wonach gestalteri-

vationen für den Spielzeugmarkt darum, sie auf ihre Spielbarkeit zu überprüfen. Ein seltener Hinweis auf ein solches – in der Regel betriebsgeheimes – Vorgehen stammt aus dem Produktionsprozess bei LEGO®. Entwicklungsteams des Unternehmens lassen sich dort von Kindern beraten. Die Kinder aus der entsprechenden Alterskohorte begutachten erste Entwürfe, um davon ausgehend endverbraucherfreundliche Prototypen herstellen zu können.⁵² Ziel derartiger Prozesse ist es, herauszufinden, inwieweit die Spielsets Kinder inspirieren, damit eigene Geschichten zu erfinden, und inwiefern sich diese erzählend weiterentwickeln lassen:

»Riss dagegen die Geschichte der Kinder schon nach wenigen Augenblicken ab, war es Zeit, die nächste Auswahl zu präsentieren. Ein solcher Ansatz bedeutete, dass die Designer immer noch die Verantwortung dafür trugen, sich vorzustellen, was den Kindern gefallen könnte. Doch die Zusammenarbeit mit den Kindern half ihnen, die Ideen zu identifizieren, zu entwickeln und zu verfeinern, welche die besten Erfolgchancen auf dem Markt hatten.«⁵³

Die Produkte erhalten auf diese Weise eine Rahmung, innerhalb derer Kinder ihre Geschichte spielen (»erzählen«) können.⁵⁴ Die im Spiel(zeug) angelegte narrative Basis (Figuren, Requisiten, Kulissen) bietet damit eine Option zum Weiterspielen an. Es zeichnete sich bereits im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die Tendenz ab, über die materiellen Objekte hinaus auch »backstories« (Hintergrundgeschichten) anzubieten, die über Abbildungen auf den Verpackungen, wie dies schon für frühere Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts nachweisbar ist,⁵⁵ sowie über Kataloge, Comic-Hefte, Hörbücher, Videoclips, Kinofilme etc. verbreitet werden, um über die dabei aufgespannten »korrespondierenden Bildkontexte«⁵⁶ mitdesignte Basiserzählungen zu entwerfen. Diese Spielwelten verfügen über eine narrative Offenheit, indem Geschichten nur anerkundet und die Spieler_innen damit zur eigenständigen Weitererzählung eingeladen werden. Gerade dadurch weisen sie auch einen Vorteil für den Verkauf auf, da im Sinne von Ergänzungs- und Erweiterungskäufen eine Kundenbindung hergestellt werden kann.⁵⁷

sche Strukturen im Wandel gleichbleiben und damit die Form mit Wiedererkennungsabsicht repliziert wird. Auf diese Weise kann ein Produkt oder eine Marke ewig »jung« bleiben. – Errichiello & Zschiesche, 2012, 65-66.

52 Robertson et al., 2014, 161-163 und 299.

53 Ebd., 162-163. – Es gibt keine Informationen dazu, inwiefern bei geschichtskulturellen Prototypen auch vergangenheitsreferenzielle Geschichten erzählt werden sollten.

54 Gemeint ist hier natürlich nicht ein historisches Konstrukt (»history«), sondern eine »story«. – Vgl. Stewart, 1993, 56-57.

55 Vgl. exemplarisch für den Bereich Indianer- und Cowboy-Spielen: Geschenkbox der Firma Leyla aus den 1950er Jahren: Finck et al., 2009, 64 oder Playmobil® Nr. 3423 aus 1983.

56 Hammerl, 2018, 179.

57 Holzen, 2019.

Aus einer theoretischen Perspektive kann festgehalten werden, dass Spielsachen, eben auch jene mit Vergangenheitsreferenzen, zwei grundlegende Merkmale besitzen, die eine »wichtige Mittlerrolle zwischen der realen Welt und der imaginierten ›Scheinwelt‹ des Spielens« innehaben.⁵⁸ Sie haben Symbolfunktion und Aufforderungscharakter. Während die (a) *Symbolfunktion* vor allem auf die Abbildfunktion des Objektes verweist, indem dessen »bruchstückhafte Symbolisation oder Neurepräsentation von Realität« hervorgehoben und damit die »Sinn-Interpretation« dieser vom Spielzeug repräsentierten Quasi-Realität [...] in seiner Spielfunktion erfahrbar«⁵⁹ wird, betont der (b) *Aufforderungscharakter* stärker die Interaktion mit der Spielerin bzw. dem Spieler. Hein Retter hält fest:

»Jedes Spielmittel stimuliert zu aktiver Auseinandersetzung mit der von ihm geschaffenen Quasi-Realität. Diese (im Spiel vollzogene) Auseinandersetzung kann auf die Wahrnehmungsebene beschränkt bleiben, indem lediglich die von einem bestimmten Spielobjekt produzierten Effekte bewußt erlebt werden, wird aber zumeist auf handelnde Eingriffe, Manipulationen ausgedehnt.«⁶⁰

Während die Symbolfunktion traditionell bei der Analyse von geschichtskulturellen Produkten wahrgenommen wird und durchaus mit den Plausibilitäten (lies: Trifftigkeiten) von Darstellungen der Vergangenheit bei Jörn Rüsen in Verbindung gesetzt werden kann,⁶¹ ergänzen Ansätze der Affordanz-Theorie die Diskussionen um jene Aspekte, die bereits in »Geschichtsdingen« angelegt sind, um ein bestimmtes Verhalten im Umgang mit ihnen zu evozieren.⁶² Es steht jedoch nicht an, Affordanz als ein bipolares System zu verstehen, wonach ein Ding einfach einen Aufforderungscharakter besitzt oder nicht. Vielmehr geht es darum, die relationale Verbindung zwischen Objekt, Benutzer_in und Handlungen herauszustellen.⁶³ Auf diese Weise wird kulturelle und soziale Situiertheit stärker berücksichtigt und eine objekteterministische Sichtweise relativiert:

»Affordances invite behaviors and other outcomes [...] but are not the outcome itself. An outcome need not be an action [...] but needs to be connected with the goals of the actor [...].«⁶⁴

Damit werden Dinge eben nicht nur entlang ihrer Einzelvariablen (Dichte, Farbe, Oberfläche etc.) im Raum oder als geschichtliche Interpretationen von Vergangen-

58 Retter, 1979, 80.

59 Ebd.

60 Ebd., 81.

61 Vgl. Zur Trifftigkeitsprüfung von Darstellungen der Vergangenheit: Rüsen, 1997.

62 Vgl. vor allem: Gibson, 1977; ebd., 1982.

63 Evans et al., 2017, 40.

64 Ebd.

heit wahrgenommen, sondern auch hinsichtlich ihrer Handlungschancen, die in ihnen permanent angelagert sind, aber – und das ist wichtig zu betonen – nicht zu bestimmten Aktivitäten auffordern. Es handelt sich vielmehr um Einladungen zu bestimmten Verhaltensweisen.⁶⁵

»Therefore, a toy, by its shape and the images that it carries, offers a child possible actions suggested by simple perception. The child decodes what the object offers and translates this into action (carrying a doll, petting a bear, pushing a car about, going under the roof of a house). The character of the object, defined by a complex interlacing of functions (possibilities of action, mechanisms and movements) and of representations, produces a perceived meaning, decoded through the action that it triggers rather than in a reflexive way. Through this complex structure, the toy produces a network of meanings for action. This is what gives the toy its special features with respect to other representations that lend themselves to being seen or read but not to promoting action.«⁶⁶

Gilles Brougère hält darüber hinaus fest, dass es nicht die Logik eines Spielzeugs – gleich wie eines Spiels – sei, seine Funktion von der Nutzung zu trennen. Symbolischer Ausdruck und die ermöglichende Aktivität gehören für ihn unmittelbar zusammen:

»A toy can therefore appear as a release at the level of acting just as easily as at the level of dreaming. The role of representation in a toy is to create a desire to enter a particular universe, whether the universe is realistic or imaginary. For this, it must be desirable, exciting, or at least evocative.«⁶⁷

In diesem Sinn können sich in der theoretischen Reflexion und empirischen Nachschau im Zusammenhang mit Spielen mit Geschichte die Zugänge des *performative turn* und des *material turn* verbinden. Spielen wird demnach als prozedurale, hoch kontextabhängige kulturelle *performance* begriffen, in der kulturelle Bedeutungen – und damit vermutlich eben auch Vorstellungen von der Vergangenheit – auf einer praktischen Ebene auf ganz unterschiedlichen Qualitätsstufen inszeniert werden. Ob und inwiefern sich die Spielenden, insbesondere Kinder, im Spiel, im Akt der Aushandlung des Spiels (mit sich oder anderen) oder im Nachlauf zum Spiel auf Vergangenheit beziehen oder gar historische Denkkakte vollziehen, muss empirisch geklärt werden. Gerade der Umgang mit Spielzeug verweist jedoch nochmals auf die Medialisierung und Theatralisierung im Alltag. Auf diese Weise können aber gleichzeitig auch verschiedene Akteure bzw. Aktanten (Menschen, Objekte)

65 Withagen et al., 2012, 257.

66 Brougère, 2006, 21.

67 Ebd., 22.

in ihrer gegenseitigen Bezogenheit⁶⁸ Imaginationen der und Narrationen über die Vergangenheit herstellen und ermöglichen Neuperspektivierungen von Wahrnehmung und Analyse, mit denen »Gegenstände, Handlungen und kulturellen Prozesse überhaupt erst performativ betrachtet werden«⁶⁹ können. So kann etwa das Verkleidungsspiel (Burgfräulein, Musketier, Indianerin, Cowboy o.Ä.), wie man es im Fasching, aber auch in informellen Kontexten beobachten kann⁷⁰ und welches eben Vergangenheitsreferenzen aufweist, als »mimetische Nachahmung« klassifiziert werden, die auch einen Spielraum für Abweichungen und Neuinszenierungen im Spiel erlaubt.⁷¹ Gleichzeitig können dabei immer auch Objekte einer materiellen Kultur des Spielens mit Geschichte (z.B. Tomahawk, Wikingerfigur, Henin, Degen) und ihre Eingebundenheit in eine »interaktive Generierung von Bedeutungen«⁷² sichtbar gemacht werden (»Ding-Mensch-Beziehung«). Die Objekte sind dabei eben keine »stummen Statisten« mehr, sondern es entsteht ein soziales Miteinander der sogenannten Aktanten, indem sie sich vernetzen, interagieren und so auch gemeinsam eine Geschichte (»story«) erzählen. Ein neues Handlungsspektrum wird ermöglicht.⁷³ Es kommt zu einer spezifischen Form der Weltaneignung.⁷⁴

Das performative Handeln im Spiel zwischen Spieler_innen und Objekten ist jedoch volatil, sodass erst ganz wenige empirische Beschreibungen von geschichtskulturell geprägten Spielsequenzen vorliegen, anhand derer man die Bedeutungsproduktion über das dabei bemühte symbolische System und die dazugehörige körperliche Praxis erschließen könnte.⁷⁵ Leider haben sich in der Vergangenheit nur selten performative Versatzstücke davon in Zeugnissen verfangen, die heute

68 Vgl. Latour, 2017.

69 Bachmann-Medick, 2007, 124.

70 Vgl. Deile in diesem Band; Kühberger zum Indianer-Spielen in diesem Band. – In Faschings- und Halloween-Kostümen haben sich durchaus geschichtliche Figuren eingeschrieben (z.B. Cowboys, Könige, Prinzessinnen, Krieger). – Vgl. Nelson, 2000, 141.

71 Bachmann-Medick, 2007, 128. – Derartige »Maskeraden« mit Vergangenheitsreferenzen kann man aber durchaus in anderen gesellschaftlichen Kontexten beobachten. Möhring verweist etwa darauf, dass in der Nacktkultur im frühen 20. Jahrhundert auch antike Vorbilder herangezogen wurden, um eine Reinszenierung herbeizuführen. – Vgl. Möhring, 2004, 169–192; Siemens, 2007, 643.

72 Asbrand et al., 2013, 174.

73 Fetzer, 2012, 123 und 129.

74 In einer Untersuchung zur Nutzung von historischen Quellen im Geschichtsunterricht zeigen Martens et al., dass durch die Assoziationen von Menschen und Dingen Wissen hergestellt wird, das »mehr ist als die Summe des in der Gruppe der Menschen vorhandenen Vorwissens und des in der Quelle eingeschriebenen Wissens über die Vergangenheit.« – Vgl. Martens et al., 2015, 62.

75 Schechner, 2006, 38. – Vgl. Zum Spielen mit Spielfiguren: Kühberger, 2021b.

als kulturgeschichtliche Quellen genutzt werden könnten (wie etwa auf Fotografien, in Filmaufnahmen oder Beschreibungen etc., Abb. 1). Es wird daher darauf ankommen, Situationen eines Spiels mit Geschichte und die sich dabei potentiell konstituierende Imagination und Narration über die Vergangenheit empirisch, insbesondere ethnomethodologisch zu erschließen.⁷⁶ Die Bezugnahmen zwischen Vergangenheit und Gegenwart im (Zusammenhang mit dem) Spiel interessieren die Geschichtsdidaktik dabei auf besondere Weise.

Abbildung 1: Ritterburgen als Spielzeug des Adels und der bürgerlichen Oberschicht. Ansichtskarte von Prinz Wilhelm von Preussen [1906-1940] – Die eroberte Festung (1908)



Privatsammlung Christoph Kühberger

4. Grundformen

Entgegen dem Alltagssprachlichen Usus, der auch in der Spiel(zeug)herstellung verwendet wird und dabei Geschichtsspiele vor allem als Brett- oder Computerspiele mit historischen Referenzen definiert, kann man aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive eine spezifischere Definition anbieten, die nicht zuletzt in Analogie zu Begriffen wie »Geschichtskultur« oder »Geschichtskarte« entworfen wurde. Lehnt man sich an Bausteine der Begriffsbestimmung von »Spiel« bei Johan Huizinga an, kann folgende Definition entwickelt werden: Das Geschichtsspiel

76 Vgl. Kühberger, 2021a.

ist als zeitlich und räumlich begrenzte, freie Handlung zu verstehen, die »außerhalb des eigentlichen Lebens«⁷⁷ (und der »Befriedigung von Notwendigkeiten«⁷⁸) in Form einer aktiven Involvierung der Spielenden in konstruierte »Verbildlichungen«⁷⁹ der Vergangenheit und in Vorstellungen von der Vergangenheit stattfindet. Es ist als eine Art von geschichtskultureller Handlung zu klassifizieren, in der – meist auch unter Nutzung von Spielmitteln – imaginiert und agiert wird. Dabei scheinen ältere Einteilungen von Spiel(en) (z.B. regelgeleitetes vs. freies Spiel) weniger zentral als der im Spiel ermöglichte Grad an Freiheit, sich auf Geschichte einzulassen. Man kann fünf Grundformen eines Spielens mit Geschichte beobachten (Abb. 2). Sie unterscheiden sich hinsichtlich (a) der Selbstständigkeit im Akt des (Re-)Konstruierens von Vergangenheit, (b) der Intensität, mit der man sich geschichtlichen Momenten (lies: Geschichte) hingibt, und (c) des Bezuges auf Aktivitäten, die in einer imaginierten bzw. erzählten Vergangenheit oder Gegenwart angelegt sind. Es ist jedoch nicht das Ziel dieser Systematik, Aussagen über die pädagogische oder geschichtswissenschaftliche Qualität der im Spiel angebotenen Geschichte zu treffen, da ein Spielen mit Geschichte hier vorrangig als kulturelle Zu- und Anmutung verstanden wird, die bei den Rezipient_innen über die Praxis des Spielens kognitive Spuren hinterlässt:

- 1 *Spielen in der Geschichte:* Dabei vertiefen sich die Spieler_innen in ein geschichtliches Konstrukt. Sie konstruieren dieses denkend bzw. handelnd weiter, indem sie sich auf imaginierte bzw. auch virtuelle Realitäten einlassen. Zentral erscheint dabei, dass sich die Spieler_innen in die geschichtliche Welt hineinversetzen und eben in der Geschichte spielen. Dies kann etwa beobachtet werden, wenn Kinder mit einer Spielzeugritterburg und passenden Figuren ein Turnier spielen, aber auch wenn ein Kind in einem Living-History-Park sich der gebotenen Szenerie spielerisch hingibt. Es wird sich dabei oftmals um eine »zweite Gegenwart« handeln, in der gespielt wird, gleichzeitig kann ohne empirische Untersuchungen vorerst jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass im Spiel, im Akt der Aushandlung oder Vorbereitung des Spiels oder im Nachlauf zum Spiel auf Vergangenheit und Gegenwart Bezug genommen wird.
- 2 *Spielen der Geschichte:* Dabei wird ein geschichtliches Konstrukt, das man bereits aufgrund einer geschichtskulturellen Vermittlung kennt, wiedergegeben.

77 Huizinga, 2017, 22.

78 Ebd., 17.

79 »Das Primäre ist die Umsetzung des Wahrgenommenen in der Vorstellung von einem sich bewegenden Lebendigen. Sie tritt ein, sobald sich das Bedürfnis regt, das, was man wahrgenommen hat, anderen mitzuteilen. Die Vorstellung wird als Verbildlichung geboren.« – Ebd., 150.

Hans-Jürgen Pandel würde diese Form des Spielens wohl als ein »Nacherzählen« klassifizieren.⁸⁰ Dies kann etwa beobachtet werden, wenn nach dem Konsum eines Spielfilmes über die Vergangenheit – z.B. »Sissi« (Regie: Ernst Marischka, Österreich/1955) – ein Empfang von Kaiser Franz Joseph I. mit Playmobil®-Figuren nachgespielt werden oder auch wenn die Eroberungen Alexanders III. von Makedonien mit Plastikfiguren nachgestellt wird. Eine besondere Form stellt hierbei sicherlich auch das Nachbauen von historischen Gebäuden dar, bei denen entweder die Form nachgebildet wird oder sogar die Möglichkeit besteht, grundlegende architektonisch-technische Momente, die bereits in der Vergangenheit existiert haben, zu imitieren.⁸¹ Es ist davon auszugehen, dass ein Spielen der Geschichte tendenziell in ein Spielen in der Geschichte abgeleitet.

- 3 *Spielen in der Geschichtskultur:* Dabei sind die Spielhandlungen nicht in einer (re-)konstruierten Vergangenheit angesiedelt, sondern in einer Gegenwart. In einer zur Verfügung gestellten geschichtskulturellen Rahmung wird es den Spieler_innen ermöglicht, sich in eine geschichtskulturelle Situation hineinzuversetzen und dabei eigene Vorstellungen umzusetzen. Dies kann etwa beobachtet werden, wenn Kinder die Idee einer Führung durch ein Schloss als geschichtskulturelles Handeln in der Gesellschaft aufgreifen und eine erfundene touristische Führung durch ein Spielzeugschloss mit Figuren inszenieren. Nicht der Versuch einer Imitation von erlebten geschichtskulturellen Situationen, sondern das freie assoziative Spiel bzw. das Sich-Hineinversetzen in eine solche Situation stehen hier im Vordergrund. Dies ist etwa auch der Fall, wenn Kinder noch nie Genaueres über die Arbeit von Paläontolog_innen gehört haben, aber ein Gipsset mit Spielhammer und -meißel geschenkt bekommen, um »Dinosaurierknochen« freizulegen.⁸²
- 4 *Spielen der Geschichtskultur:* Dabei werden im Spiel ganz konkrete geschichtskulturelle Handlungen von geschichtskulturellen Akteur_innen, die in der gegenwärtigen Gesellschaft erlebt wurden, im Spiel konkret nachgeahmt. Dies kann etwa beobachtet werden, wenn Kinder ihren eigenen Schulunterricht über die Römerzeit im Puppen-Klassenzimmer zu Hause nachahmen, eine gerade absolvierte Führung durch eine Burg mit Spielzeug reinszenieren, eine Ausstellung über die Vergangenheit im Anschluss an einen Ausstellungsbesuch gestalten oder einen erlebten Mittelaltermarkt im Garten organisieren. Es ist davon

80 Pandel, 2015, 154-156.

81 Yagou in diesem Band. – Vgl. Ginoulhiac, 2019 (16.4.2020).

82 Vgl. etwa die Produkte: KOSMOS 630409/Nachtleuchtender T-Rex Ausgrabungsset, Tyrannosaurus Rex Skelett zum selbst Ausgraben; Clementoni 69491.4 – Galileo, Ausgrabungs Set, Das Skelett des Giganten T Rex; Lisciani 56439 Superkit Triceratops Archäologie.

auszugehen, dass ein Spielen der Geschichtskultur tendenziell in ein Spielen in der Geschichtskultur abgeleitet, um das Spiel am Laufen zu halten.

- 5 Davon abgetrennt ist jenes Spielen anzusiedeln, das sich als *Spiele vor der Geschichte* bezeichnen lässt. Hier kommt es zu einer Involvierung in ein Spiel mit geschichtlichem (seltener geschichtskulturellem) Rahmen als einer geschichtlichen Zumutung, die nicht notwendig wäre und daher auch als geschichtliche Dekoration des Spieles («Kulisse») bezeichnet werden kann (z.B. Brettspiele, die keine historischen Gegebenheiten und Begebenheiten simulieren, aber in einer Vergangenheit angesiedelt und letztlich austauschbar sind;⁸³ Quartettkartenspiele mit Informationen über die Vergangenheit; Puzzles von Rekonstruktionszeichnungen/-bildern etc.)

In beiden Großformen – im Geschichtsspiel, aber auch im Spiel, das geschichtlich dekoriert ist – werden imaginative bis illusorische Aktivitäten der Spieler_innen, die zumindest mit Facetten oder Versatzstücken historischen Lernens in Verbindung zu bringen sind, aktiviert, wenngleich vermutlich mit unterschiedlicher Intensität. Vorstellungsmuster, meist in Form von angebotenen (Re-)Konstruktionen, hinterlassen dabei – und dies gilt es empirisch noch stärker zu erforschen – Spuren im Kognitiven. Manchmal ist dies – darauf wurde bereits oben verwiesen – sogar das einzige Wissen über die Vergangenheit, das Kindern zu bestimmten Abschnitten der Geschichte oder zum Umgang mit ihr bis weit ins Erwachsenenalter hinein zur Verfügung steht. Es ist jedoch auch vorstellbar, dass bestimmtes Wissen über die Vergangenheit überhaupt erst im Erwachsenenalter über Spiele und Spielsachen erworben wird.

Eine derartige Aufstellung muss jedoch zwangsläufig eine idealtypische Systematik bleiben, denn es sind im Spiel immer Konstellationen denkbar, die selbst geschichtlich akkurate Spielsachen in Richtung Utopie und Fiktion transzendieren oder das Historische erst gar nicht erreichen. Denn während etwa das Playmobil®-Puppenhaus⁸⁴ einem viktorianischen Stadthaus nachempfunden ist und damit in seinem Erscheinungsbild als idealtypisch klassifiziert werden kann, ist es nicht sicher, dass das darin angelegte geschichtliche Universum, das durchaus eine erkennbare Unabhängigkeit gegenüber unserer postmodernen Lebenswelt darstellt und damit auch eine stärkere Verbindung zu einer geschichtlichen Spielwelt besitzt,⁸⁵ nicht dennoch von den Kindern, die damit spielen, auf eine andere Art – etwa als Imitation der aktuellen Gegenwart – genutzt wird. Derartige Momente

83 Dieser Umstand kann etwa sehr gut im Zusammenhang mit Brettspielen veranschaulicht werden, z.B. »Risiko«. – Vgl. Convenevo & Bottone, 2002.

84 Playmobil®, Nr. 5300.

85 Brougère, 2006, 13.

Abbildung 2: Grundformen des Spielens mit Geschichte

Spiele und Spielzeug mit Vergangenheitsreferenz Verbildlichung einer geschichtlichen Wirklichkeit				
Involvierung in ein Spiel mit Geschichte im Zentrum			Involvierung in ein Spiel mit Geschichte als Rahmen	
imaginieren und agieren/„leben“ geschichtskulturelles Handeln			allgemein spielen/„leiden“ Handeln ohne Geschichte	
in Beschlag genommen durch Geschichte(n)/ Geschichte als Illusion („Inlusio“/„Einspielung“/Dramatisierung)			in Beschlag durch allgemeines Spiel (z. B. strategischer Wettbewerb)	
Geschichtsspiel				Spielen vor der Geschichte
Spielen in der Geschichte	Spielen der Geschichte	Spielen in der Geschichtskultur	Spielen der Geschichtskultur	
sich von der Gegenwart verabschiedend in die Geschichte versetzen		in der Gegenwart mit Geschichte spielen		in der Gegenwart vor einer inszenierten Kulisse
im Konstrukt der Vergangenheit wird (weiter-)konstruiert	Konstrukt der Vergangenheit „wiedergeben“/ „nacherzählen“/„nachspielen“/ simulieren	im Konstrukt der Gegenwart wird (weiter-)konstruiert	Konstrukt der Geschichtskultur „wiedergeben“/ „nacherzählen“/„nachspielen“/ simulieren	vor einem Konstrukt der Geschichte spielen
z. B. Plastikritterfiguren mit Spielzeugburg; Brettspiele, die historische Seefahrten simulieren; Verkleidungsspiele zur Imitation des römischen Lebens etc.		z. B. Führungen durch Burgen spielen; Ausstellungen gestalten, im Sandkasten Ausgrabungen umsetzen etc.		z. B. Brettspiele, die keine historischen Gegebenheiten und Begebenheiten simulieren, aber in einer austauschbaren Vergangenheit angesiedelt sind; Kartenspiele mit Informationen über Menschen oder Dinge aus der Vergangenheit; Puzzles etc.

lassen sich besonders günstig über ethnographische Herangehensweisen herausarbeiten. So zeigte sich bei der Beobachtung von Kindergartenkindern beim Spiel mit einer Spielzeugritterburg, dass einige Mädchen den in das Spielzeug eingeschriebenen geschichtlichen Kontext schnell ignorierten und mit den Figuren in ein Vater-Mutter-Kind-Spiel abglitten,⁸⁶ oder dass ein Bub, der in seinem Kinderzimmer eine Plastikritterburg zur Verfügung hatte, stolz erklärte, diese als Landefläche für seine LEGO®-StarWars-Flugobjekte zu nutzen.⁸⁷ Gleichwohl sind auch Beispiele dokumentiert, bei denen etwa Buben aus Zoo-Spielsets und anderen Plastikfiguren ein Indianer-und-Cowboy-Spiel entwickeln.⁸⁸

Es ist unverkennbar, dass sich geschichtsdidaktische Forschung noch dichter einem derartigen Spielen von Kindern annähern muss, um das von außen Beobachtbare durch die Sicht der Spielenden von innen zu ergänzen. Dabei lässt sich dann etwa auch nach spezifischen Aspekten fragen, wie etwa ob dabei Vergangenheit und Gegenwart als Zeitdifferenz eine Rolle spielen oder ob im Spiel eine Zeitvergessenheit dominiert, in der Raum und Zeit ignorierte Größen darstellen.⁸⁹ Es gilt zu klären, ob etwa ein Kind mit seinen Ritterfiguren im Spiel in einer Gegenwart (i.e. »zweite Gegenwart«) ist oder ob nicht doch ständig Fragen der zeitlichen

86 Kühberger & Karl, 2021, 180-211.
87 Kühberger, 2019 (16.4.2020).
88 Fritz, 2018, 316.
89 Vgl. dazu den Beitrag von Jörg van Norden in diesem Band.

Alterität mitschwingen oder implizit verhandelt werden.⁹⁰ Aufgrund ethnographischer Beobachtungen von spielenden Kindergartenkindern, denen eine Ritterburg mit Figuren zur Verfügung gestellt wurde, sind Zweifel angebracht, ob eine derartige Unterscheidung trennscharf dokumentiert werden kann, zumal eine Immersion in eine imaginierte Spielwelt, die für die Spieler_innen gedanklich vielleicht in einer Vergangenheit (letztlich eigentlich in der Geschichte) liegt, zwangsläufig von außen nur als ein Spiel in einer Gegenwart beobachtbar ist.⁹¹

Spannend und bisher wenig beachtet sind auch Spielsachen, die bei ihrer Markteinführung im Grunde keine vergangenen Lebenswelten darstellten, sondern eigentlich gegenwärtige Phänomene, die sich jedoch gegenüber den Moden und dem Wandel am Spielzeugmarkt als persistent erwiesen und auch heute noch in ganz ähnlichen Formen verkauft werden, ohne dass dabei in der neuen Gegenwart die darin lagernden historischen Referenzen überhaupt noch erkannt werden. Hierfür kann etwa das »imperiale Spielzeug« angeführt werden, wie es um die Jahrhundertwende in Deutschland eingeführt wurde. Während die Zinnsoldaten, die die deutschen Schutztruppen in Südwestafrika darstellten, schnell verschwanden bzw. zumindest bis 1945 durch jeweils aktuellere Varianten von Soldaten ersetzt wurden, verfielen sich andere um 1900 eingeführte Spielsachen mit kolonialem Anstrich in der kulturellen Gewohnheit der Mittelschichten Mitteleuropas. So fanden etwa im Laufe des 19. Jahrhunderts außereuropäische Spielzeugtiere (Affen, Elefanten, Löwen etc.) parallel zum Imperialismus der Zeit Einzug in Kinderzimmer. Diese exotischen Spielzeugtiere, die immer lebensnäher dargestellt wurden, sind nach Jakob Zollmann Repräsentanten des »fremden«, »abenteuerlichen«, »außergewöhnlichen« kolonialen Anderen, die zunächst die Gefühle der erwachsenen Käufer_innen anzogen und auf die koloniale Großwildjagd verwiesen:⁹² »By 1900, the African animal kingdom has achieved a permanent place in the German bourgeois nursery.«⁹³ Ein ähnliches Phänomen sind auch sogenannte »Negerpuppen«, die etwa zeitgleich Einzug in die kindliche Spielwelt hielten und dabei vor allem das Konzept der »Rasse« vermitteln sollten.⁹⁴ Auf diese Weise kommt es zu wenig beachteten Kontinuitäten, die sich ihrer Ursprünge

90 Hier gilt es zu diskutieren, inwieweit Aushandlungen im Spiel als Teil des Spiels gesehen werden. Beobachtungen von Kinderspiel legen jedoch nahe, nicht nur die Vertiefung im Spiel, sondern auch die abstrakten Absprachen und Suchbewegungen nach Materialien als Teil des Spielens zu betrachten. – Vgl. dazu auch Herzig/Mathis in diesem Band.

91 Vgl. Kühberger & Karl, 2021. – Vermutlich könnte man darüber nachdenken, ob man Beobachtungssettings konzipiert, in denen Kinder – während sie mit Spielsachen mit Vergangenheitsreferenz spielen – fragend seitens der Forscher_innen unterbrochen werden, um über ad-hoc-Introspektionen derartige Momente zu dokumentieren.

92 Zollmann, 2018, 256-257 und 260.

93 Ebd., 259.

94 Ebd., 260-264.

oft wenig bewusst bleiben oder sie trotz Tradierung ausblenden. Hierbei ist etwa auch auf das Cowboy- und Indianer-Spielen zu verweisen.⁹⁵

Da Geschichte jedoch immer auch Orientierungen und Identitäten verhandelt bzw. anbietet, sind auch bei Spielen und Spielsachen mit Vergangenheitsreferenzen Kontroversen unausweichlich. So wurden etwa geschichtliche Darstellungen von einem Tanzbären mit fahrendem Volk⁹⁶ und von einer mittelalterlichen Jagdgesellschaft⁹⁷ in Form von Plastikfiguren aus Tierschutzgründen in Großbritannien kritisiert⁹⁸ oder auch die Darstellung eines schwarzen Sklaven mit Halsband in einem Piratenspielset in den U.S.A. als rassistisch abgelehnt.⁹⁹ Eine brisante Sonderstellung nehmen in diesem Rahmen auch Spiele und Spielzeug mit Bezug auf den Nationalsozialismus und Holocaust ein. Während das weithin bekannte LEGO®-Konzentrationslager-Set von Zbigniew Libera (1996) als Kunstwerk – mit Kritik an der Kommerzialisierung des Holocaust – angesehen werden kann und auch das Brettspiel »Train« von Brenda Brathwaite (2006), bei dem man kleine gelbe Menschen auf Züge mit unbekannten Bestimmungsort verladen muss, für die Entwicklerin stärker ein soziales Experiment zum Thema »Komplicität« darstellt als ein Spiel,¹⁰⁰ existieren dennoch Spiele und Spielsachen, die vorrangig zum Spielen konzipiert wurden.¹⁰¹ Neben fragwürdigen Computerspielen und Apps (z.B. »Auschwitz Concentration Camp«/2016)¹⁰² sind dies etwa Hitler-Anziehpuppen¹⁰³ oder auch Wehrmachtssoldaten von LEGO®-ähnlichen Spielsystemen.¹⁰⁴ Offensichtlich verlaufen irgendwo zwischen den symbolischen Darstellungsmodi der Vergangenheit und dem ethisch-moralisch Darstellbaren Grenzen, die aufgrund von gesellschaftlichen Bedingungen und Diskursen jeweils neu für das Geschichtsspiel auszuhandeln sind. Die Kulturabhängigkeit wird dabei jedoch durch eine sich globalisierende Spielzeugindustrie herausgefordert. Die Bilder, die ausgelöst werden durch die Symbolisierungen, die in Spielen und Spielsachen mit Vergangenheitsbezug angelegt sind, scheinen für die Produzenten im 21. Jahrhundert immer schlechter handhabbar zu werden. Vielleicht ist dies auch mit ein Grund dafür, dass eine Tendenz beobachtbar ist, (selbst klassische) historische Themen immer stärker in Fantasy-Kontexte abgleiten zu lassen. Da nicht »real«, erscheinen phantastische Geschehen, grausame Kämpfe, gruppenbezogene

95 Vgl. McGrath, 2001; Kühberger in diesem Band.

96 Playmobil®, Nr. 3632. – Vgl. Windmüller, 2009, 31–32.

97 Playmobil®, Nr. 3628.

98 Bachmann, 2004, 118.

99 Vgl. Kühberger, 2020a, 297–298.

100 Vgl. dazu auch den Beitrag von Körber in diesem Band.

101 Liberman, 2001, 775–776; Seriff, 2017, 157–163.

102 Custodero. La Repubblica, 17.06.2016.

103 Salzburg Museum/Salzburger Spielzeug Museum, Inventar-Nr. S 0342-2019 (Ukraine/2008).

104 Vgl. [https://cobitoys.de/\(16.4.2020\)](https://cobitoys.de/(16.4.2020)).

Abwertungen etc. offenbar akzeptabler. Es entstehen aber auch – unabhängig von einer solchen Konfliktvermeidungsstrategie der Spielzeugproduzent_innen gegenüber sich wandelnden Normen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten – neue Herausforderungen, da *Fantasy-History-Blending* die Nutzer_innen mit neuen Fragwürdigkeiten rund um das Wirklichkeitsbewusstsein¹⁰⁵ zurück lässt, *ficta* und *facta* zur Disposition stellend.

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 171-188.
- Bachmann, F. (2004). *30 Jahre Playmobil*. Königswinter: Heel.
- Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (2. Aufl.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Barsch, S. & Kühberger, C. (2020). Mit allen Sinnen lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 385-404). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Baxter, J. E. (2016). Adult nostalgia and children's toys past and present. *International Journal of Play*, 5 (3), 230-243. DOI: <https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1220046>.
- Bayless, M. (2015). Disney's Castles and the Work of Medieval in the Magic Kingdom. In T. Pugh & S. L. Aronstein (Hg.), *The Disney middle ages: A fairy-tale and fantasy past* (S. 39-56). New York: Palgrave Macmillan.
- Berger, A. A. (2014). *What objects mean: An introduction to material culture*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press Inc.
- Bernsen, D. (2020). *Historische Themen in Spielen: Geschichte spielen oder Holzklötzchen schieben?* verfügbar unter <https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2020/03/31/saz-remscheid/> (10.3.2021).
- Berry, V. (2017). Que trouve-t-on dans une chambre d'enfant? Un inventaire de la culture matérielle enfantine. In G. Brougère & A. Dauphagne (Hg.), *Les biens de l'enfant: Du monde marchand à l'espace familial* (S. 181-232). Paris: nouveau monde.
- Bisson, V. J. (2010). *Historical Film Reception: An Ethnographic Focus beyond Entertainment*. Eugene [Masterarbeit]. University of Oregon, Eugene, OR.
- Borde, V. (2020). Das Verhältnis von Spielmitteln und Lernen aus Elternperspektive. In V. Mehringer & W. Waburg (Hg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen: Aktuelle*

105 Es geht dabei um das »Erkennen der Grenze zwischen realen und fiktiven Ereignissen und Personen«. – Pandel, 2007, 11.

- Studien und Konzepte* (S. 87-102). Heidelberg: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29933-0_5.
- Borries, B. von (1980). Alltägliches Geschichtsbewusstsein: Erkundung durch Intensivinterviews und Versuch von Fallinterpretationen. *Geschichtsdidaktik*, 5, 243-262.
- Breuer-Weber, B. (1966). *Wir spielen Indianer*. München: Schneider.
- Brockamp, M. & Erne, A. (2014). *Alles über Prinzessinnen*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Brougère, G. (2006). Toy houses: A socio-anthropological approach to analysing objects. *Visual Communication*, 5(1), 5-25. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357206060916>.
- Buckingham, D. (2011). *The material child: Growing up in consumer culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bühl-Gramer, C. (2014). »Per Brettspiel in die Vergangenheit«: Historische Realität in Spielwelten. *Public History Weekly*. DOI: <https://doi.org/10.1515/phw-2014-2253>.
- Charpy, M. (2019). L'histoire plastique, entre standards et braconnages. *Sociétés & Représentations*, 47, 93-121. DOI: <https://doi.org/10.3917/sr.047.0093>.
- Choi, K. W. Y. (2016). On the fast track to a head start: A visual ethnographic study of parental consumption of children's play and learning activities in Hong Kong. *Childhood*, 23(1), 123-139. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568215586838>.
- Convenevoles, R. & Bottone, F. (2002). *La storia di risiko e l'anello mancante: Origini ed evoluzione del gioco strategia più diffuso*. Rom: Edizioni Novecento.
- Custodero, A. (17. Juni 2016). App antisemita simula la vita degli ebrei ad Auschwitz: »E'un gioco-parodia«, ma è polemica. *La Repubblica*. https://www.repubblica.it/tecnologia/mobile/2016/06/17/news/app_antisemita_auschwitz_spagna-142233096 (21.12.2020).
- Deterding, S. (2008). Wohnzimmerkriege: Vom Brettspiel zum Computerspiel. In R. F. Nohr & S. Wiemer (Hg.), *Strategie spielen: Medialität, Geschichte und Politik des Strategiespiels* (S. 87-113). Berlin: LIT.
- Errichiello, O. C. & Zschiesche, A. (2012). Das Prinzip der Selbstähnlichkeit. In O. C. Errichiello & A. Zschiesche (Hg.), *Markenkraft im Mittelstand: Was jeder Manager von Dr. Klitschko und dem Papst lernen kann* (S. 58-73). Wiesbaden: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4289-0_4.
- Evans, S. K., Pearce, K. E., Vitak, J. & Treem, J. W. (2017). Explicating Affordances: A Conceptual Framework for Understanding Affordances in Communication Research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(1), 35-52.
- Falkenberg, K. (2015). *Notspielzeug: Die Phantasie der Nachkriegszeit*. Petersberg: Michael Imhof.
- Fetzer, M. (2012). Lernen in einer Welt der Dinge: Methodologische Diskussionen eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnographischen Unter-

- richtsanalyse. In B. Frieberthäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hg.), *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121-135). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfogp7.10>.
- Finck, T., Scharfenberg, N., Colon, C. D. & Hegeman, M. (2009). *Masse Wild-West-Figuren und Zubehör deutscher Hersteller: Teil 2*. Rottenbach: Finck.
- Fritz, J. (2018). *Wahrnehmung und Spiel*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gehrmann, S. (2019). *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4>.
- Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordance. In R. Shaw & J. D. Bransford (Hg.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology* (S. 67-82). Hillsdale, NJ: Wiley.
- Gibson, J. J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München, Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Ginoulhiac, M. (2019). *Architectural Toys: The construction of an education*. International Toy Research Association, verfügbar unter hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090933/document (16.04.2020).
- Golden, J. C. & Jacoby, J. W. (2018). Playing Princess: Preschool Girls' Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media. *Sex Roles*, 79(5-6), 299-313. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>.
- Grissemann, O. (1936). *Das grosse Spielzeugbastelbuch* (Reprint 1936). Stuttgart: Franckh'sche Verlagshandlung.
- Groot, J. de. (2009). *Consuming history: Historians and heritage in contemporary popular culture*. London: Routledge.
- Grosch, W. (2007). Spielzeug. In H.-J. Pandel, G. Schneider, U. A. J. Becher, K. Bergmann, L. Beutel, C. Böttcher & M. Dörr (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (4. Aufl., S. 619-669). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hammerl, T. (2018). *LEGO: Bausteine einer volkswissenschaftlichen Spielkulturforschung*. Dissertation. Münster, New York: Waxmann.
- Hardtwig, W. & Schug, A. (Hg.). (2009). *History sells!: Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Stuttgart: Steiner.
- Hildebrandt, P. (1904). *Das Spielzeug im Leben des Kindes*. Berlin: Söhlke Nachf. Heinrich Mehlis.
- Hinz, F. & Körber, A. (Hg.) (2020): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte*. Göttingen: V&R.
- Holzen, A.-A. von (2019). Playmobil: Zur Narrativität des Spielzeugs und seiner Adaption in animierten Kurzfilmen. *kids+media. Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung*, 2(9), 41-64.
- Horn, S. & Sauer, M. (Hg.). (2009). *Geschichte und Öffentlichkeit: Orte – Medien – Institutionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hoy, B. (2018). Teaching History With Custom-Built Board Games. *Simulation and Gaming*, 49(2), 115-133.
- Huizinga, J. (2017). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (25. Aufl.) Hamburg: Rowohlt.
- Hunt, W. B. (1995). *So wirst du ein echter Indianer: Infos und Tips zum Selbermachen*. München: F. Schneider.
- Kannenberg, D. (2005). Spiel mit der Geschichte – Geschichte im Spiel: Geschichte als Hintergrund und Inhalt von aktuellen Gesellschaftsspielen. In S. Mecking & S. Schröder (Hg.), *Kontrapunkt: Vergangenheitsdiskurse und Gegenwartsverständnis. Festschrift für Wolfgang Jacobmeyer zum 65. Geburtstag* (S. 389-406). Essen: Klartext.
- Karrer, S. (2011). Tausche Weizen gegen Lehm: Die Rezeption des Mittelalters in der deutschsprachigen Brettspielwelt. In C. Rohr (Hg.), *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur* (S. 237-250). Wien: LIT.
- Kübler, M. (2014). Dinosaurierforscher: Von den Knochen zu den Tieren. *SCHULE konkret*, 6, 34-37.
- Kübler, M. & Bietenhader, S. (2011). *Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern: Kinder in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz*, verfügbar unter www.historischesdenken.ch/assets/files/hd_gdsu_maerz_2011.pdf (20.04.2020).
- Kühberger, C. (2018). The Private Use of Public History and its Effects on the Classroom. In M. Demantowsky (Hg.), *Public History and School: International Perspectives* (S. 69-83). Berlin: De Gruyter.
- Kühberger, C. (2019). *Toys with Historical References as Part of a Material Culture: An Ethnographic Study on Children's Bedrooms*, verfügbar unter hal-02090966/document (16.04.2020).
- Kühberger, C. (2020a). Spielzeug. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte* (S. 282-303). Berlin: UTB.
- Kühberger, C. (2020b). Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer. In S. Barsch & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 111-124). Bielefeld: transcript.
- Kühberger, C. (Hg.). (2021a). *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Kühberger, C. (2021b). Spielzeugindianer: Seltsamer Grenzgänger zwischen den Kulturen. In K. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff & M. Waldis (Hg.), *ZwischenWelten: Disziplinäre Grenzgänge an den Rändern von Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 80-98). Münster: Waxmann.
- Kühberger, C. & Karl, K. (2021). Die Ritterburg im Kindergarten: Ethnographische Annäherungen. Zum Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt. In C. Kühberger (Hg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik* (S. 180-211). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

- Kühberger, C. & Pudlat, A. (Hg.). (2012). *Vergangenheitsbewirtschaftung: Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Latour, B. (2017). *Die Hoffnung der Pandora: Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* (6. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, B. & Roßler, G. (Hg.). (2017). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (4. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lieberman, R. (2001). Playing the Holocaust. In J. K. Roth & E. Maxwell (Hg.), *Remembering for the future: The Holocaust in an age of genocide*: editor, Margot Levy, managing editor, Wendy Whitworth (S. 769-778). Basingstoke, New York: Palgrave.
- Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen: Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4(1).
- McGrath, A. (2001). Playing Colonial: Cowgirls, Cowboys, and Indians in Australia and North America. *Journal of Colonialism and Colonial History*, 2(1), 1-19.
- Milnor, K. (2005). Barbie as Grecian Goddess and Egyptian Queen: Ancient Women's History by Matell. *Helios*, 32, 215-233.
- Möhring, M. (2004). *Marmorleiber: Körperbildung in der deutschen Nacktkultur (1890 – 1930)*. Köln: Böhlau.
- Montgomery, S. L. (1991). Science as kitsch: The dinosaur and other icons. *Science as culture*, 2(1), 7-58.
- Nelson, A. (2000). Halloween Costumes and Gender Markers. *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 137-144.
- Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (2009a). Einleitung. In V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hg.), *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart* (S. 7-13). Schwalbach: Wochenschau.
- Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (Hg.). (2009b). *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (1980). Medien für historisches Lernen. *Lehrmittel aktuell*, 6(3), 23-27.
- Pandel, H.-J. (2007). Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2015). *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Poznanski, U. & Büchner, S. (2018). *Die allerbeste Prinzessin* (2. Auflage). Bindlach: Loewe.
- Rantala, J. (2011). Children as consumers of historical culture in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 493-506.
- Raucci, S. (2009). Playing with Medusa: From Myth to Matell. *The Classical Bulletin*, 85(2), 71-79.
- Retter, H. (1979). *Spielzeug: Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*. Weinheim: Beltz.

- Richter, K. (2020). Bewertungskriterien für Spielzeug von Eltern: Eine qualitative Analyse von Amazon-Kund*innenrezensionen. In V. Mehringer & W. Wa-burg (Hg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen: Aktuelle Studien und Konzepte* (S. 59-85). Wiesbaden: Springer.
- Robertson, D. C., Breen, B. & Wegberg, T. A. (2014). *Das Imperium der Steine: Wie LEGO den Kampf ums Kinderzimmer gewann*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In K. Fußmann, H. T. Grütter & J. Rüsen (Hg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3-26). Köln: Böhlau.
- Rüsen, J. (1995). Geschichtskultur. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 46, 213-521.
- Rüsen, J. (1997). Objektivität. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 160-163). Seelze/Velber: Kallmeyer.
- Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Sack, H. (Hg.). (2016). *Geschichte im politischen Raum: Theorie – Praxis – Berufsfelder*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Schechner, R. (2006). *Performance studies: An introduction* (2. Aufl.). New York, NY: Routledge.
- Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In B. Mütter, B. Schönemann & U. Uffelman (Hg.), *Geschichtskultur: Theorie-Empirie-Pragmatik* (S. 26-58). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur? *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 34(3-4), 182-191.
- Seriff, S. (2017). Playing with Genocide: Holocaust War Games. In L. Magalhães & J. Goldstein (Hg.), *Toys and Communication* (S. 153-170). London: Palgrave Macmillan.
- Siemens, D. (2007). Von Marmorleibern und Maschinenmenschen: Neue Literatur zur Körpergeschichte in Deutschland zwischen 1900 und 1936. *Archiv für Sozialgeschichte*, 47, 639-682.
- Spiritova, M. (2015). »Genosse ärgere dich nicht!«: Materialisierung von Geschichtsnarrativen in populären Medien am Beispiel von Gesellschaftsspielen. In K. Braun, C.-M. Dieterich & A. Treiber (Hg.), *Materialisierung von Kultur: Diskurse, Dinge, Praktiken. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde* (S. 551-560). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stewart, S. (1993). *On longing: Narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Durham: Duke University Press.
- Strader, W. H. & Rinker, C. A. (1989). A child centered approach to dinosaurs. *Early Child Development and Care*, 43(1), 65-76.
- Szesny, S. & Erne, A. (2018). *Was macht die Prinzessin?* Ravensburg: Ravensburger.

- 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). Köln: V&R Unipress.
- Wemhoff, S. (2019). Städtische Geschichtskultur zwischen Kontinuität und Wandel: Das Beispiel Straßburg 1871 bis 1988. Wien: LIT.
- Windmüller, S. (2009). An der Nase geführt: Perspektiven auf das Phänomen »Tanzbär«. *Vokus*, 19, 17-36.
- Withagen, R., Poel, H. J. de, Araújo, D. & Pepping, G.-J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250-258.
- Zeppezauer-Wachauer, K. (2014). Drachenritter und Feenprinzessin: Die kreative Figurenkomposition gespielter Geschichte(n) und ihre Metamorphose. In S. Szabo & H. Köpper (Hg.), *Playmobil® durchleuchtet: Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs* (S. 57-70). Marburg: Tectum.
- Zimmermann, M. (2008). Der Historiker am Set. In T. Fischer & R. Wirtz (Hg.), *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen* (S. 137-160). Konstanz: UVK.
- Zollmann, J. (2018). Toys for Empire? Material Cultures of Children in Germany and German Africa, 1890-1918. In M. Brandow-Faller (Hg.), *Childhood by Design: Toys and the Material Culture of Childhood 1700–Present* (S. 255-272). New York, London: Bloomsbury.