Christoph Kühberger

Das undisziplinierte Kinderzimmer

Ethnographische Erkundungen zur Geschichtskultur im Privaten

Wallstein

Christoph Kühberger
Das undisziplinierte Kinderzimmer

Christoph Kühberger

Das undisziplinierte Kinderzimmer

Ethnographische Erkundungen zur Geschichtskultur im Privaten

WALLSTEIN VERLAG

Dieses Werk ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 lizenziert.

Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z.B. Abbildungen, Schaubildern oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben). Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© Christoph Kühberger 2024
Publikation: Wallstein Verlag GmbH, Göttingen 2024
www.wallstein-verlag.de
Vom Verlag gesetzt aus der Adobe Garamond und der Raleway
Umschlaggestaltung: Susanne Gerhards, Düsseldorf
Umschlagbild: © SG Image; Troll auf der Ritterburg, Foto: Christoph Kühberger
Lithographie: Wallstein Verlag, Göttingen
ISBN (Print) 978-3-8353-5498-2
ISBN (Open Access) 978-3-8353-8020-2
DOI https://doi.org/10.46500/83535498

Für Lilly und Paul

Inhalt

Vorwort 9

1. Autoethnographische Annäherungen 13
   1.1. Spielvergangenheit im Kinderzimmer 13
      1.1.1 Erinnernde Begegnung mit meiner Spielvergangenheit 13
      1.1.2 Mein erstes Kinderzimmer 15
      1.1.3 Mein zweites Kinderzimmer 16
      1.1.4 Digitale »Urzeit« 18
      1.1.5 Zu zweit im Zimmer 20
      1.1.6 Alleine spielen 23
      1.1.7 Zeitlichkeit und Epochen 26
   1.2 Reflexion 27
   1.3 Reflexive und analytische Autoethnographie 32

2. »Wildes historisches Denken« – Theoretische und methodische Grundlagen 37
   2.1 Ethnographie als Zugang 37
   2.2 Ethnographie und Geschichtsdidaktik 45
   2.3 »Wildes Denken« 53
   2.4 Alltagswissen über den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte 70
   2.5 Geschichtskultur im Privaten 75

3. Das Kinderzimmer 91
   3.1 Das Kinderzimmer als informeller Lernort 91
   3.2 Geschichtsdidaktische Ethnographie im Kinderzimmer 93
   3.3 Hinweise zum Sample 115
   3.4 Ein Kinderzimmer 116

4. Geschichtskultur im Kinderzimmer – erste Vermessungen 127
4.1 Geschichtskulturelle Spuren im Kinderzimmer 127
4.2 Versuch einer Typologie 140
4.3 Exemplarische Skizzen zu verschiedenen Kinderzimmern 147

5. Kinder und Geschichtsdinge – vertiefende Beobachtungen 165
5.1 Mit Geschichte spielen 166
5.1.1 Formen des Spielens mit Geschichte 168
5.1.2 Zeitdifferenz im Spiel mit Geschichte 195
5.2 Facetten des kindlichen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte 207
5.3 Kontextualisierte Analyse von Geschichtsdingen – Spielzeugritterburgen 223
5.3.1 Objekte als Darstellung der Vergangenheit 228
5.3.2 Objekte im sozialen Kontext des Kindes 235
5.3.3 Objekte als Teil der sozialen Praxis 239
5.3.4 Objekte als Teil des Kognitiven 247
5.4 Bücher über die Vergangenheit als weitverbreitete geschichtskulturelle Produkte 254

6. Dem alltäglichen historischen Denken auf der Spur 267
6.1 Basteln und ordnen 267
6.2 Annehmen und glauben 273
6.3 Fühlen und erleben 279

7. Autoethnographische Coda 285
8. Anhang 289
9. Abbildungsverzeichnis 291
10. Literatur 295

Vorwort

Es gibt Forschungsprojekte, die das Eigene intensiver tangieren als andere. Die vorliegende ethnographische Untersuchung begleitet mich schon seit mehreren Jahren. Ausgehend von einem Impuls, den ich auf einer Tagung in Basel gesetzt habe, und daran anschließende systematische Überlegungen zu Spielsachen als Teil der Geschichtskultur habe ich mich zusehends in ein Netz verstrickt, das Erinnerungen an die eigene Kindheit, Spielerfahrungen, den Umgang mit geschichtskulturellen Produkten, aber auch deren Situierung in der kindlichen Lebenspraxis ebenso aktivierte wie epistemische Fragen nach dem Forschungsalltag der Geschichtsdidaktik und dessen Auswirkungen auf die Wissensproduktion zum historischen Lernen bzw. auf das Generieren von Vorstellungen von der Vergangenheit. Am freudvollsten in diesem Prozess war die Wiederentdeckung meiner eigenen kulturwissenschaftlichen und ethnologischen Lektüre aus früheren Forschungszusammenhängen und der bereits damals gesponnenen Ideen zu anthropologischen Dispositionen und deren Auslegung. Die Relektüre von Clifford Geertz, Richard von Dülmen oder auch Carlo Ginzburg inspirierte mich, ethnologische Spuren aufzugreifen und nunmehr im Kontext der Geschichtsdidaktik nach dem Mehrwert von kulturanthropologischen Herangehensweisen zu fragen und sie in unterschiedlichen Kontexten zu erproben. Verschiedene Forschungsstränge liefen so zusammen: einerseits die kulturhistorische Dimension des Spielens mit geschichtskulturellen Produkten und dessen Formen in der Vergangenheit, wie ich sie bereits im Zusammenhang mit der Erforschung des ›Indianer‹[1]-Spielens in den 1950er/60er Jahren in Österreich untersucht hatte, und andererseits theoretische Zugriffe, die ich in der neu aufgeflammten geschichtsdidaktischen Debatte zur Erforschung der *Materiellen Kultur* verfolgt hatte. Darüber hinaus ist meine Beschäftigung mit Ethnographie in der Geschichtsdidaktik nicht spurlos an mir vorübergegangen. So haben sich etwa die teilnehmende Beobachtung sowie die Video- und Fotodokumentation des Spielens mit einer Ritterburg in einer Kindergartengruppe ebenso in meine

1 Der Begriff ›Indianer_innen‹ wird in der vorliegenden Untersuchung durchgehend unter Anführungszeichen gesetzt, weil es sich dabei um eine generische Form handelt, die vor allem durch eine weitgehende Abwesenheit von *first americans* und die Anwesenheit einer zu hinterfragenden Bricolage aus willkürlich kombinierten politischen, kulturellen und religiösen Aspekten aus westlicher Perspektive gekennzeichnet ist. – Vgl. Welch 2013; Kühberger 2021d; Kühberger 2021e.

Gedanken eingeschrieben wie die vielen Besuche in unterschiedlichsten Kinderzimmern. Einen wichtigen Reflexionsraum bot auch die Arbeit mit Studierenden zu diesen Themen.

Ich hatte im Zuge der Abfassung dieses Buches die Gelegenheit, meine Thesen und erste Einblicke in das empirische Material mit verschiedenen Forscher_innen zu teilen, die mir vor allem im internationalen Kontext nochmals spezifische Kulturabhängigkeiten einiger Aspekte verdeutlichten. Besonders hervorheben möchte ich dabei die Einladungen an das University College of London durch Arthur Chapman, aber auch jene an die Universität Oxford und das dortige Department of Education durch Katharine Burn, wo in den Diskussionen zu den Vorträgen speziell kulturabhängige und kulturvergleichende Momente in den Fokus kamen. Besonders aufschlussreich gestalteten sich aber auch Diskussionen dazu auf einer Tagung am Institut für Ethnologie an der Humboldt Universität zu Berlin, die Christoph Bareither organisierte, sowie die Konferenz des Historical Fiction Research Network in Manchester, geleitet von Jerome deGroot. Auch die Tagung der International Toy Research Association in Paris stimulierte meine Neugierde auf ganz unterschiedliche Kontexte des Themenbereiches.

Nicht zuletzt war es vor allem die kontinuierliche wissenschaftliche Zusammenarbeit im deutschsprachigen Raum, die der vorliegenden Arbeit half, Gestalt anzunehmen. Es ist dabei vor allem die offene und stets kritische Diskussion mit Sebastian Barsch, Christian Heuer, Holger Thünemann, Jörg van Norden und Béatrice Ziegler zu nennen, aber auch jene mit Bärbel Völkel und Andrea Bramberger, deren Ansätze zur Irritation und Weiterentwicklung meines Denkens beitragen. Dank gebührt aber vor allem jenen Studierenden, die sich mit mir gemeinsam auf den Weg gemacht haben, um die Besonderheiten des Geschichtlichen in Kinderzimmern zu entdecken, und deren Eifer unmittelbar in das vorliegende Buch eingeflossen ist. Exemplarisch möchte ich hier Laura Hausleithner, Marco Freitag, Jasmin Katzier und Judith Zimmermann, meine studentischen Mitarbeiter_innen, hervorheben, die mich bei der Transkription der Daten, bei den Kontrollschleifen, bei Korrekturen und so manchen anderen notwendigen Schritten begleiteten. Für das kritische und mit Langmut durchgeführte Lektorat und Korrektorat bedanke ich mich bei Beate Rödhammer. Mein Dank gilt auch Ina Lorenz und dem Team des Wallstein Verlags für die umsichtige Betreuung des Buchprojekts.

Abschließend – und damit besonders hervorgehoben – möchte ich mich bei den Kindern und deren Familien bedanken, dass sie uns einen Zugang zu ihren Zimmern und damit zu ihren *Welten* ermöglicht haben. In den Gesprächen mit den Jüngsten unserer Gesellschaft über ihre Zimmer, über

ihre Lebenswelt, über die Dinge, die ihnen wichtig sind, wurde mir nochmals eindringlich verdeutlicht, wie zentral und wertvoll jene wissenschaftliche Forschung ist, die Menschen als Subjekte, in der vollen Wucht ihres Menschseins, in all ihrer Verschiedenheit annimmt, um von ihnen zu lernen.

Das Buch konnte nur realisiert werden, weil mir die Universität Salzburg mit meiner Berufung auf die Professur für Geschichts- und Politikdidaktik 2017 den wissenschaftlichen Freiraum gegeben hat, mich der Erforschung der privaten Seite der Geschichtskultur von Kindern zu widmen. Die zeitgeistigen Entwicklungen und die spürbare neoliberale Überfrachtung der Wissenschaftskulturen machen es immer schwieriger, empirische Forschung experimentell anzulegen, da diese immer auch mit Optionen des Scheiterns behaftet ist. Damit werden aber letztlich auch die Chancen minimiert, neue Zugänge zu erproben und den wissenschaftlichen Fortschritt voranzutreiben. Es gilt daher, in den Kultur- und Sozialwissenschaften gemeinsam daran zu arbeiten, Orte der wissenschaftlichen Forschung zu erhalten *und* zu schaffen, an denen nicht nur schnelle, aber letztlich vorhersehbare Erfolge erzielt und Daten in einem ohnedies bekannten Feld erhoben werden, sondern wo eben auch Unerwartetes, bisher wenig Berücksichtigtes und damit vielleicht auch zunächst Abwegiges in den Fokus genommen werden kann – dem Mainstream nicht hinterherhinkend oder ihn bestätigend, sondern die Freiheit der Wissenschaft feiernd.

1. Autoethnographische Annäherungen

1.1. Spielvergangenheit im Kinderzimmer

1.1.1 Erinnernde Begegnung mit meiner Spielvergangenheit

Da steht er nun, der Karton, in dem das zerlegte Piratenschiff und alles andere enthalten ist, was mir einmal so lieb und wichtig war. Die Piraten- und Ritterwelt aus meiner Kinderzeit liegt verpackt vor mir. Eine »archäologische Expedition« in den Keller hat den Karton freigelegt. Derartige Schachteln fristen an so manchen Orten ein stilles und unbeachtetes Dasein – Überreste aus meiner Spielvergangenheit, die ich im Detail schon vergessen habe.

Und auf einmal begegnet einem diese bunte Schachtel wieder: An ihr klebt die freudvolle Verheißung, die das Herz damals schneller schlagen ließ. Die Bilder auf der Schachtel sind nur allzu vertraut – hunderte Male habe ich sie als Kind angeschaut und bis ins Kleinste studiert. Mit Spannung öffne ich den Deckel. Er wabert beim Hochheben und ist ein wenig ramponiert, an einem Eck mit braunem Klebeband notdürftig zusammengehalten. Der Duft meiner Kindheit – unverkennbar. Der spezifische Geruch von Spielzeugplastik hat seine Spuren im Gedächtnis hinterlassen. Die Spielsachen sind flachgedrückt – ein wildes Durcheinander von Plastik, Holz und Stoffresten. Prall gefüllte Plastiksackerl liegen obenauf. Der Inhalt der Schachtel ist noch genau so, wie ich ihn vor Jahren als Teenager verpackt habe, damals in meinem Jugendzimmer bei den Eltern. Ich bereitete das Spielzeug für die Einlagerung im Keller meiner Eltern vor, um Platz zu schaffen für ein Leben als Jugendlicher. Ich sortierte die verschiedenen Spielwelten, trennte den Bauernhof von der Piraten- und Ritterwelt, denn im Spiel war alles – je nach Notwendigkeit – zu einem Ganzen zusammengeflossen. Auch andere Dinge, die gar nicht zum Systemspielzeug gehörten, haben den Weg in die Schachtel gefunden. Abhängig vom Plot des Spiels bekamen diese Einzelteile stets neue Nutzungszuschreibungen, vegetierten aber ansonsten in einem großen Sammelbehälter vor sich hin, bis sie beim Spielen zum Leben erweckt wurden … – Nun liegt wieder alles vor mir.

Schon die ersten Blicke auf das Material zaubern mir ein Lächeln ins Gesicht. Es ist ein intimer Moment der Begegnung mit Dingen aus der Vergangenheit – aus der eigenen Vergangenheit. Erinnerungen an Ausschnitte der eigenen Spielvergangenheit steigen in mir auf. Die Dinge, die

vor mir liegen, sind in ihrer Kombination einmalig. Sie sind das Ergebnis meines Spielens. Sie zeugen von der Notwendigkeit – wir reden hier von den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts –, neben den industriell gefertigten System-Spielfiguren und ihrer Ausstattung auch andere Elemente zu nutzen und sie in *eine* Spielwelt einzubauen: Bauklötze fallen mir auf, die aus einem Kleinkinderpuzzle stammen und einst Märchenbilder zeigten. Heute sind es nur noch abgewetzte und stark bespielte Würfel – das aufgeklebte Papier mit den Märchenbildern stellenweise heruntergerissen. Sie dienten mir damals als Tische, Bänke oder Mauerteile, um das Leben auf meiner kargen Holzburg oder an den inszenierten Königshöfen mit Einrichtungsgegenständen bequemer zu gestalten.

Die Spielzeugschachtel öffnet ein Tor zur Vergangenheit. Einzelne Objekte rufen Bilder ins Gedächtnis und lassen Spielszenen lebendig werden. Sie sind einfach wieder da, ohne groß darüber nachdenken zu müssen.

Aus der Distanz von mehr als dreißig Jahren und aus dem Blickwinkel des Wissenschaftlers erkenne ich neue Aspekte, die mir als Kind im Zusammenhang mit den Spielsachen nicht bewusst waren. Imitationen von anderen geschichtskulturellen Begegnungen, die in der Kindheit stattfanden, manifestierten sich in den Figuren und ihren Inszenierungen. So fällt mir etwa eine Figur mit schwarzem Oberkörper auf, die rote Arme und Beine hat. Eigentlich gehörte sie zu einem Ritterspielset, doch die Figur stellt keinen Ritter mehr dar. Als sie in die Schachtel gelegt wurde, trug sie schwarze Haare und eine rot-weiß-rote Schärpe. Der Stoff der Schärpe ist ausgefranst, und die von mir selbst gebastelten Stoffstreifen werden noch immer durch eine kleine Heftklammer zusammengehalten. Die Figur stellt Kaiser Franz Josef I. dar (Abb. 1.1). Sie ist das Produkt meines kindlichen geschichtskulturellen Transfers von einem Spielfilm (»Sissi«, 1955) auf eine Spielzeugfigur; ein Symbol (die rot-weiß-rote Schärpe) genügte, um das Männchen – die Grundfigur eines Ritters – in den österreichischen Kaiser zu verwandeln: Relikte der Geschichte *und* der eigenen Spielvergangenheit. Auch nationale Muster im Hinblick auf ›große Köpfe‹ der Vergangenheit haben sich – unverkennbar – hier verfangen.

Inspiriert von meiner akademischen Lehre und Forschung zur »Geschichtskultur im Kinderzimmer« muss ich mir in der vorliegenden Arbeit vor allem auch selbst die Frage nach meinen eigenen Erfahrungen stellen. Autoethnographisches und erinnerndes Schreiben fließen da unweigerlich ineinander. Verzerrungen, Idealisierungen, Bruchstückhaftes und Vergessenes haben diesen Prozess zwangsläufig begleitet. Es wäre aber aus meiner Sicht fatal, ein ethnographisches Projekt zu Kinderzimmern umzusetzen, ohne dabei die eigenen Erfahrungen zu reflektieren. Viel ist zum

Abb. 1.1: Ritterfigur als Kaiser Franz Joseph I., Salzburg, ca. 1985

Einfluss der Sozialisation und der Erfahrungen von Wissenschaftler_innen auf ihre Forschung geschrieben worden, doch in der Regel wird Persönliches in der wissenschaftlichen Praxis nahezu verschwiegen und alles einem seltsamen Objektivierungszauber unterworfen, der die Forschenden aus dem Geschehen abzieht, sie von ihren Erkenntniswegen trennt und in eine nie erreichbare, oft (pseudo-)objektive Position verlegt.

Das hier Berichtete ist daher kein freier Fluss von spontanen Ideen oder erstmals gedachten Gedanken, sondern vielmehr ein besonderes kulturelles Derivat, das durch eine mehrjährige Auseinandersetzung mit dem Themenbereich gefiltert und durch viele verschiedene Reflexionen über das kindliche Spielen, über den Ort des Kinderzimmers und die dort auffindbare Geschichtskultur bedrängt wurde.

1.1.2 Mein erstes Kinderzimmer

Eigentlich hatte ich in meinem Leben zwei Kinderzimmer. Im ersten Zimmer verbrachte ich die Jahre von meiner Geburt bis zum fünften Lebensjahr. Mein zweites Kinderzimmer bewohnte ich, bis ich mit 16 Jahren schließlich in ein Mansardenzimmer, das außerhalb der Wohnung meiner Eltern lag, ziehen durfte. Dieses hatte bereits den Charme einer »Teenie-Höhle« und war tatsächlich kein Kinderzimmer mehr.

Die Erinnerungen an mein erstes Kinderzimmer sind zugegebenermaßen ungenau. Aufgrund von Fotografien kann ich mich bis heute noch gut an die sanftgelben Wandtapeten erinnern, auf denen relativ große Figuren mit kindlichem Aussehen aufgedruckt waren. Das nur etwa neun Quadratmeter große Zimmer, das ich mit meinem um dreieinhalb Jahre älteren Bruder teilte, gehörte zu einer Wohnung im Stadtteil Herrnau in

Salzburg. Die Wohnung lag im vierten Stock eines Wohnhauses direkt an der Alpenstraße. Meine Eltern hatten sie in jungen Jahren gekauft. Später sollte ich während meines Studiums noch einmal in diese Räumlichkeiten zurückkehren und auch die ersten Jahre mit meiner heutigen Frau dort verbringen. Die Wohnung war mit ihren ca. 65 Quadratmetern recht klein, weshalb wir Kinder damals auch im Wohnzimmer spielten. Das Kinderzimmer selbst war, kurz bevor wir dort auszogen, mit einem klappbaren Stockbett für meinen Bruder und mich ausgestattet worden, um zumindest manchmal – wenn es hochgeklappt wurde – mehr Raum zum Spielen zu schaffen. Außerdem sehe ich noch heute eine rote Spielkiste, einen Kinderschreibtisch und eine Kommode vor mir. Wir besaßen damals schon einige Playmobil[1]-Figuren, an andere Dinge kann ich mich kaum erinnern – am ehesten an die Matchbox[2]-Autos, die wir manchmal in langen Kolonnen, wohl eine Imitation des erlebten städtischen Staus, aneinanderreihten und durch das Zimmer schoben. Fotos, die sich aus der Zeit erhalten haben, zeigen mich mit bunten Lego[3]-Steinen im Wohnzimmer, an einem kleinen Haus bauend. Auch ein Stoffhund, den ich immer für einen Bären hielt und der auf meinen Wunsch hin nach dem Vorbild einer von mir geliebten Kindergeschichte von meiner Mutter Lederstiefel genäht bekam, hat es bis ins 21. Jahrhundert geschafft. Er dekoriert heute ein Bücherregal im Keller.

1.1.3 Mein zweites Kinderzimmer

An mein zweites Kinderzimmer erinnere ich mich weitaus besser. Ich bewohnte es während meiner Volksschulzeit und in den Jahren, in denen ich die Unterstufe des Gymnasiums besuchte. Auch dieses Zimmer teilte ich mit meinem Bruder, was bei einer Größe von ca. 25 Quadratmetern bedeutend leichter fiel. Es war ein großzügiger Raum in einer insgesamt weitläufigen Wohnung in der General-Keyes-Straße an der Grenze zwischen Lehen und Liefering. Die Größe des Zimmers war der US-amerikanischen Vorliebe für geräumige Wohnungen geschuldet – der Straßenzug war ab 1950 für Offiziere der Besatzung geschaffen worden. Zur Zeit ihrer Errich-

1 PLAYMOBIL® ist eine eingetragene Marke der Firma geobra Brandstätter Stiftung & Co. KG.

2 MATCHBOX ist eine Markenbezeichnung für Spielzeugautos, ursprünglich produziert von Lesney Products & Co. Ltd. (GB), heute vom US-amerikanischen Spielwarenkonzern Mattel Inc.

3 LEGO® ist eine registrierte Handelsmarke der Firma LEGO Group. Die von LEGO Group genutzte durchgehende Großschreibung der Bezeichnung LEGO wird im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit nicht umgesetzt.

tung lagen die Bauten mit der unverkennbaren Kasernenarchitektur noch knapp außerhalb des bebauten Stadtgebietes. Unser Kinderzimmer verfügte am Beginn der 1980er Jahre, als wir einzogen, noch über riesige Einbauschränke und einen Einbauschreibtisch mit mehreren Laden – alles Möbel, die noch zur Originalausstattung gehörten. Plastiktiere, Playmobil-Figuren, Spielzeugautos, Lego-Bausteine etc. bekamen je eine eigene Lade. Der hochwertige helle Parkettboden in Fischgrätmuster, der die Zeit auch überdauert hatte, lud uns ein, auf einer ausgedehnten Fläche zu spielen. Ein großer weinroter industriell gefertigter Teppich mit tausenden eingearbeiteten hellbeigen Rauten wurde angeschafft, damit man unser Spielen am Boden nicht auch in vollem Umfang in der Wohnung darunter hören konnte. Konflikte mit der Nachbarin unter uns blieben dennoch nicht aus.

Der großartige Spielraum bot viel Platz, den wir – aus beengten Verhältnissen kommend – sofort mit großem Vergnügen in Beschlag nahmen. Ich erinnere mich an Aufbauten für meine Playmobil-Welten, die nahezu den gesamten Zimmerboden beanspruchten. Aber auch mein Vater und mein Bruder hatten große Pläne: Auf einer großen aufklappbaren Platte mit einer Abmessung von zweieinhalb mal zwei Metern wollten sie eine »Modelleisenbahn-Welt« errichten. Bis auf einige wenige Gleisanlagen und die Entwicklung von Ideen für zukünftig zu realisierende Aufbauten kam aber nichts zustande. Es fehlte wohl beiden der Wille und die Zeit für eine tatsächliche Umsetzung. Für mich steht dieses unvollendete Projekt heute für mehrere Dinge: einerseits für das Ende der Kindheit meines Bruders, da sein Interesse an Elektroeisenbahnen spürbar nachließ; andererseits markiert es auch das Ende der »Eisenbahn-Ära« bei uns zu Hause. Hatten Modelleisenbahnen schon vorher wenig Anziehungskraft auf mich ausgeübt, so galt dies erst recht für dieses Vorhaben: Mir war aus der Beobachterrolle heraus klar, dass es um die Realisierung des Geplanten schlecht stand. Vielleicht stellte dieses eindeutig zu groß angelegte Projekt aber auch nur einen Reflex auf den neuen großen Spiel- und Wohnraum dar, der nur unzureichend die Zeitressourcen unseres Vaters berücksichtigte. Zudem begann in den 1980er Jahren auch das »Computerzeitalter«. Eine provisorische Eisenbahnanlage konnte unmöglich mit den neuen Gerätschaften und den digitalen Spielwelten mithalten.

Ich war neun oder zehn, als ein »Commodore 124« bei uns im Kinderzimmer aufgestellt wurde. Die große Schreibtischlade, die einst amerikanischen Offizieren zur Aufbewahrung von Unterlagen diente, wurde nun mit einem Klappmechanismus versehen, sodass sie für die Tastatur des Computers geschickt genutzt werden konnte. Den Grund, warum wir nicht das Modell »Commodore 64« besaßen, das viel verbreiteter war, muss man in der Technikverliebtheit meines Vaters suchen, der selbst

heute noch technisch raffiniertere und neuere Geräte nutzt als seine Söhne. Es musste das neueste Modell sein – das war die Zukunft! Für uns drückte sich die Zukunft vor allem darin aus, dass wir das neue PC-Modell mit einem Befehl auf seine Vorgängerversion umschalten mussten, bevor die Spiele, die man zwischen Freunden austauschte, gespielt werden konnten. Vermutlich für viele Kinder in der heutigen Zeit völlig unvorstellbar, musste zuvor auch noch der Röhrenfernseher im Wohnzimmer, wo er an der Steckdose und an einer Zimmerantenne hing, abgeschlossen und ins Kinderzimmer getragen werden – als Zehnjähriger erschien mir das Gerät noch immer übergroß. Wenigstens konnte man es mithilfe des Tragegriffs an der Oberseite ins Kinderzimmer schleppen. Der Fernseher überlebte diese Routine. Das musste er auch, denn spätestens zu den ORF-Nachrichten musste er wieder an seinen Standort zurückgekehrt sein. Das war wohl auch eine Form von Medienkontrolle im vorigen Jahrhundert.

Andere Gerätschaften gab es nur wenige. Ein Radio mit Kassettenaufnahmegerät, das meinem Bruder gehörte, sowie später mein eigener roter Ghettoblaster waren uns wichtiger als der Plattenspieler, den wir zwar manchmal nutzten, dessen Aussehen und Qualität jedoch wenig Begeisterung bei uns hervorrief.

1.1.4 Digitale »Urzeit«

Mein erster Kontakt mit der »digitalen U(h)rzeit« war eine digitale Armbanduhr, die mir mein Vater von einer Auslandsreise mitbrachte. Die Qualität war mäßig, doch man erkannte bereits als Kind, dass dies »die Zukunft« sein müsse.

Das nächste Gerät, das seinen Weg in unser Kinderzimmer fand, gehörte meinem Bruder. Es war ein »Tric-O-Tronic«, also eine Art »Gameboy« der ersten Stunde, der nur ein einziges sehr einfaches Spiel am kleinen Display zur Verfügung stellte. Freunde meines Bruders aus dem Gymnasium hatten bereits solche Geräte. Auch er sollte zu seinem Geburtstag von unseren Eltern eines bekommen. Wenn ich mich nicht täusche, sind wir von Salzburg nach Freilassing – auf die andere Seite der Grenze – zu einem Spielwarengeschäft gefahren, um von den günstigeren Preisen und dem größeren Sortiment in der Europäischen Gemeinschaft zu profitieren. Die neuen digitalen Spiele waren nämlich teuer.

Die Buben – ich erinnere mich an kein einziges Mädchen aus meiner Umgebung, das so ein Spiel gehabt hätte – wetteiferten hinsichtlich ihrer Geschicklichkeit an den Steuerungsknöpfen und erprobten ihre Reaktionsfähigkeit, was sich in erspielten Punkten ausdrückte. Das Spiel, das dann

auch in meinen Händen landete und von meinem Bruder ausgesucht worden war, hieß »Tomahawk«[4]. Es ging darum, dass ein ›Indianer‹ einen Tomahawk werfen und ihn zwischendurch nochmals anstoßen musste, damit er am Ende der Flugstrecke in einem Kaktus stecken blieb. Ob es tatsächlich keine weiteren Optionen in diesem Spiel gab, entzieht sich meiner Erinnerung; vermutlich nicht, da die ersten Computerspiele, die wir auf unserem Commodore 124 im Kinderzimmer spielten – alles Raubkopien aus dem Freundeskreis meines Bruders –, spannender und gefühlt komplexer waren als das Spiel am »Tric-O-Tronic«. Unsere ersten PC-Spiele waren »Donkey Kong«, »Ms. Pacman« und ein harmloser Shooter, bei dem man ein Dreieck, das nach oben schoss, horizontal verschieben konnte, um vom oberen Bildschirmrand herabfallende grafische Grundformen abzuschießen.

Die Computergrafik in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts war sehr einfach, und es brauchte viel Phantasie seitens der Spielenden, um die rudimentären Formen mit symbolhaftem Charakter zu deuten. Die Neuartigkeit und die von den Joysticks ausgehende Handlungsmacht waren jedoch bereits vielversprechend und hoben sich von anderen Varianten des Spielens ab.

An ein PC-Spiel, bei dem man von der Iberischen Halbinsel aus mit Schiffen, ausgestattet mit Verpflegung, Waren und Soldaten, nach Amerika fuhr, kann ich mich noch lebhaft erinnern. Eine Recherche im Internet brachte mir auch den Namen ins Gedächtnis zurück: »The Seven Cities of Gold« (1984). Verheißungsvoll war der Name, verhängnisvoll die eurozentrische Perspektive, der man im Spiel nicht entrinnen konnte. Man konnte das Land erforschen, Forts oder Missionen gründen, die man auch versorgen musste, oder kam in Kontakt mit den Einheimischen. Diese lebten in Nordamerika in kleinen Siedlungen. Man konnte ihnen Geschenke darbieten und mit ihnen Handel treiben, doch schnell stieß man im Spiel auch auf andere Optionen, nämlich, dass man sie auch überfallen, bekämpfen und niedermetzeln konnte. Auf diese Weise fiel einem das wenige Gold, das diese meist kleinen Siedlungen besaßen, zu. Um mehr Soldaten zu bekommen, musste man die gefühlt unendlich lange Fahrt zurück über den Atlantik antreten, konnte aber, wenn man Gold zurückbrachte, auf eine gute Ausstattung neuer Expeditionen hoffen. So gelang es mir – noch vor meinem Bruder (im Wettlauf um Spielerfahrung) –, die großen mittelamerikanischen Städte aufzusuchen und im Kampf reiche Beute zu machen. Einer nennenswerten Gefahr war man dabei nicht ausgesetzt: Wenn etwa das Essen ausging und die Mannschaft starb oder bei

4 Produziert von Masudaya Corporation in Japan (o. J.).

Kämpfen aufgerieben wurde, konnte man das Spiel neu starten und sein Glück erneut versuchen. Über die im Spiel begangenen Morde oder die damit in Verbindung stehenden historischen Zusammenhänge machten wir uns nur am Rande Gedanken. Wir wussten ja aus der Geschichtskultur von der militärischen Überlegenheit der Europäer, die sich im Spiel wiederholte. Wichtiger war zu wissen, wie man den Joystick beim Erobern führen musste. Dass man dabei ganze Städte auslöschte und sich das Gold unrechtmäßig aneignete, nahmen wir unreflektiert hin und folgten der eingeschriebenen Spiellogik. Die Grafik zeigte im Vergleich zu heutigen Auflösungen wenig Eindeutiges. Die einheimischen Krieger, die als kleine Strichmännchen mit rundem Kopf, Kopfschmuck und Speer dargestellt wurden, umzingelten die Europäer. Während die Europäer stets als eine größere Person mit Schwert dargestellt wurden, konnte es passieren, dass die einheimischen Krieger von allen Seiten über die europäische Spielfigur herfielen. Tötete man die Einheimischen, verschwanden sie, ohne dass man sie je wieder sah. Zuweilen erschien auch ein »Häuptling«, mit dem man in Interaktion treten konnte. Freundschaftliche Geschenke, Warenaustausch und Kampf standen als Optionen zur Verfügung, um mit den Amerikanern (die ebenso wie die Europäer keine Frauen hatten) zu interagieren. Beim Kampf um die großen mittelamerikanischen Städte wurde das eingespielte Geräusch – ein grässliches Rauschen – immer lauter. Hielt man durch, wurde man am Ende mit einem riesigen Goldschatz und so mit noch mehr Möglichkeiten der Flotten- und Militärausstattung belohnt.

Aus heutiger Sicht handelt es sich hier eindeutig um ein »genozidales Spielen«[5] mit Belohnungsaspekten, das die Begegnung zwischen den *first americans* und den Europäern von der Iberischen Halbinsel weitgehend auf den Kampf reduzierte. Da das Spiel den Warenhandel zwischen Europa und Amerika nur als einen wenig lukrativen und zeitaufwendigen Aspekt einbaute, war damit die Richtung vorgegeben, in die sich das Spiel entwickelte.

1.1.5 Zu zweit im Zimmer

Wenn man sich ein Zimmer mit seinem Bruder teilt, ist das nicht immer einfach. Viele Streitereien um Ruhe, Ordnung und »Spielraum« sind programmiert. Oft wurde ich auch einfach das Opfer der schlechten Laune meines Bruders, die er aus der Schule mit nach Hause brachte; vielleicht war es auch Überforderung, das kann ich heute nicht mehr sagen. Spielte ich etwa nach der Schule alleine mit meinem Piratenschiff und war in

5 Vgl. Yellow Bird 2004.

Abb. 1.2: Mauerteil aus der selbstgebastelten Burganlage, Salzburg, ca. 1983

meine Geschichten versunken, riss er mich jäh aus meiner Welt, indem er – durchaus auch böswillig – seine Schultasche auf meine Aufbauten schleuderte und schrie: »Angriff aus dem Weltall!« Das hatten meine Piraten nicht verdient! Derartige Interaktionen endeten in der Regel in einer veritablen Streiterei, und wir brauchten unsere Mutter, um uns zu »sortieren«. Vermutlich bin ich meinem Bruder auf die Nerven gegangen – dazu könnte sicher er selbst besser Auskunft erteilen. Aber es gab nicht nur Streit, manchmal war da auch echte Kooperation beim Errichten von Spiellandschaften.

Da uns für unsere Playmobil-Ritterwelt die Burg und andere Bauten fehlten, mussten wir kreativ sein, um diesen Mangel zu kompensieren. So kamen wir etwa auf die Idee, aus Leim und länglichen Holzstückchen – eigentlich von unserer Tante als Brennmaterial benutzt – auf einer Schischuhschachtel eine Burg zu errichten, deren Mauern sogar Zinnen hatten und dahinter einen Wehrgang. Letztlich war es nur ein »ummauerter« schmuckloser quadratischer Burginnenhof, aber für uns ideal zum Spielen. Der Boden wurde mit den gleichen Holzstäbchen ausgelegt. Später brachen Teile aus dem Ensemble heraus, mit denen ich am Fußboden weiterspielte. Einige davon haben sich erhalten (Abb. 1.2).

Auch ein Thron, Bänke und Tische wurden aus den Holzstücken angefertigt und mit Teilen von Playmobil (z. B. mit Kerzen, Tellern, Stühlen) kombiniert. Als besonders brauchbar sah ich außerdem einen industriezeitlichen Tunnel aus der Kleineisenbahnanlage an, einen kleinen Berg mit Durchfahrtsmöglichkeit; er wurde regelmäßig in die Ritterwelt integriert.

Abb. 1.3: Selbstgebastelte Abendkleider (»mods«), Salzburg, ca. 1984

Als nützlich erwies sich ebenso ein Holzschemel mit Filzbezug. Er diente in verschiedenen Aufbauten als »Beletage« oder Thronsaal.

Zum Spielen mit Playmobil verabredete ich mich auch gern mit einem Freund aus der ersten Klasse des Gymnasiums. Er wohnte in meiner Nähe, ebenfalls in Lehen, und wir trafen uns bei ihm oder bei mir, um unsere Hofgesellschaften gegeneinander antreten zu lassen und um gemeinsam zu spielen. Bei diesen Gelegenheiten rückte ich aus mit einem Sack, vollgepackt mit meinen besten Figuren samt Zubehör, und begegnete bei ihm zu Hause tatsächlich einer anderen »Kultur«. Auch er hatte ähnliche Figuren, doch die Adaptionen seiner Figuren, heute würde man wohl von *mods*[6] sprechen, waren »echt cool«. Seine Mutter war – wie die meine – Schneiderin. Seine Playmobil-Frauen im »gehobenen gesellschaftlichen Rang« trugen richtige bodenlange Kleider. Es war für mich ein Leichtes, die dort aufgeschnappten Ideen zu kopieren, da auch bei uns zu Hause genügend interessante Stoffreste vorhanden waren, um die Hofgesellschaft effektvoller auszugestalten. Die Basis für lange, aus Stoff gefertigte Kleider bildete ein einfaches Schnittmuster. Es musste dazu nur ein Halbmond mit zwei Löchern für das Durchstecken der Arme gefertigt und die Figur so damit eingehüllt werden, dass sich ein bodenlanges, weit ausgestelltes Kleid ergab. Mit einer Stecknadel wurden die einander überlappenden Stoffteile fixiert (Abb. 1.3).

Unser gemeinsames Spielen dauerte oft ganze Nachmittage, endete jedoch im zweiten Halbjahr der ersten Klasse Gymnasium fast schlagartig,

6 Gemeint sind *moddings*, also selbstgebastelte Modifikationen von industriell gefertigtem Spielzeug oder auch Umprogrammierungen von Computerspielen.

Abb. 1.4: Konvolut von selbstgebastelten und umgewidmeten Versatzstücken für die Playmobil-Welt, Salzburg, 1980er Jahre

und wir trafen uns hinkünftig nicht mehr zum Figurenspielen. Spannend ist, dass dieses abrupte Ende mit der Altersangabe auf der Playmobil-Packung übereinstimmte.

1.1.6 Alleine spielen

Nun soll hier nicht der Eindruck entstehen, das Spiel mit meinen Figuren habe mir nur Spaß gemacht, wenn wir zu zweit spielten. Viele Stunden meiner Kindheit verbrachte ich auch alleine damit – vor allem im Alter zwischen acht und zehn Jahren, als mein Bruder sich immer weniger und schließlich gar nicht mehr dafür interessierte.

Alleine zu spielen hatte den Vorteil, dass die eigene Spielwelt nicht durch Ideen anderer gestört wurde oder ständig neu auszuhandeln war. Logiken und Zuschreibungen mussten sich so auch nicht bewähren, sondern konnten, einmal gesetzt, dauerhaften Charakter annehmen.

Soweit ich mich erinnere, lag mein Hauptfokus auf einer ritterlichen oder imperialen Welt, geografisch angesiedelt in Europa und zeitlich irgendwo zwischen Hochmittelalter und dem 19. Jahrhundert einzuordnen. Die sich im Spiel ergebenden Szenen und Kontexte konnten eine erhöhte soziale Komplexität (bäuerliche Bevölkerung, Dienerschaft, Soldaten, Adelige, König und Königin, manchmal auch Kaiserin und Kaiser) aufweisen. Es störte mich, dass mir oft die eigentlich notwendige Ausstattung nicht zur Verfügung stand. Mein Fundus reichte dabei von wenig brauchbaren Feuerwehrautos, futuristischen Raumstationen und Raumschiffen bis hin zur Ausstattung eines Löwendompteurs aus dem Playmobil-Set

Abb. 1.5: Dienerschaft mit selbstgebastelten Capes

»Zirkus« oder zu einem Sheriff-Haus aus dem Set »Wilder Westen«. Einige Dinge daraus waren brauchbar, wie etwa die Grundfiguren mit blauen Körpern, die als Bauarbeiter und Feuerwehrmänner ins Kinderzimmer gekommen waren und nun im Spiel zur Dienerschaft mutierten (Abb. 1.5). Dazu erhielten sie graue Capes um den Hals, welche Livreen andeuten sollten. Die Grundidee des Systemspielzeugs funktionierte in diesem Zusammenhang prächtig, weil viele Männchen einen großen Hofstaat darstellen konnten. Das Piratenschiff, das ich einmal zu Weihnachten – vermutlich in der ersten Klasse Volksschule – bekam, war von vornherein kompatibler: Es konnte vom Schlachtschiff zum imperialen Repräsentationsschiff umgewandelt werden. Manchmal war es auch der Hort der Feinde. Die Waffen des Piratenschiffs, Kanonen und Säbel, passten auch viel »besser« in die damit inszenierte Ritter-Spielwelt als die futuristischen Teile aus der Raumstation.

Woher die Geschichten kamen, die mit den Figuren gespielt wurden, war ganz unterschiedlich. Ich erinnere mich genau, dass ich mir die Bilder auf den Verpackungen von Playmobil immer ganz genau anschaute und davon träumte, die dort im Überfluss gezeigten Details, von denen man in den 1980er Jahren – anders als heute – immer nur einzelne besaß, ins eigene Spiel zu integrieren. Ich kann mich noch gut an die Verpackung eines Sets von Turnierrittern erinnern,[7] die meine Wünsche beflügelte. Diese Verpackung besitze ich heute noch. Auf der Vorderseite sind zwei Turnierritter mit je einem Knappen sowie ein Trompeter zu sehen. Viel inspirierender als die Inszenierung der enthaltenen Teile und Figuren waren jedoch die Bilder an den Seitenflächen und auf der Rückseite der Verpackung, die mich – wohl völlig der Intention des Produktes folgend – in eine geschichtliche Welt entführten. Da war etwa eine sehr aufwendig insze-

7 Playmobil®, Nr. 3265 (1983).

nierte Situation an einem mittelalterlichen Hof mit verschiedensten, noch nie gesehenen Teilen des Systemspielzeugs dargestellt, was einerseits meine Schaulust befriedigte, wie dies ganz ähnlich auch Geschichtssachbüchern für Kinder gelang, gleichzeitig wurden aber auch Spielideen damit transportiert, die nach Umsetzung verlangten. Das ökonomische Moment, das mich durch diese Bilder bereits als Kind ständig und wirkmächtig daran erinnerte, was ich noch alles von dieser Spielzeugreihe brauchen würde, um immer intensiver in die vorgeführte Ritterwelt eintauchen zu können, sollte hier nicht verschwiegen werden. In den allermeisten Fällen waren die gezeigten Dinge aber gar nicht käuflich erhältlich oder ich hatte dazu keinen Zugang. Was die Bilder mich jedoch lehrten, war, das Systemspielzeug als solches zu nutzen und immer neu zu kombinieren. Auf einem anderen Bild erkannte ich einen Zaun, der ursprünglich zu einem landwirtschaftlichen Set mit Schafen gehörte, das ich ebenfalls besaß. Dieser diente in der Szene auf der Verpackung als Trennschranke (Tilt) bei einem Ritterturnier. Während zwei Turnierritter, die ich in meinem Fundus hatte, auf dem inszenierten Schaubild – durch den Tilt getrennt – aufeinander zuritten, konnte man auch einen Teil einer Burg erkennen, von wo aus eine Königin und ein König das Geschehen beobachteten. Zahlreiche Hofdamen und weitere Ritter und Knappen beobachteten das Treiben ebenfalls. Besonders faszinierten mich auch die vier (!) Trompeter. Ich kann mich noch gut erinnern, wie ich versuchte, die Szenerie nachzubauen, immer wieder scheiternd, weil ich bestimmte zentrale Elemente dafür nicht in meinem Sortiment hatte. Dies führte in der Regel dazu, dass verschiedene Gegenstände aus dem Kinderzimmer bzw. aus anderen Spielzusammenhängen oder aus der Küche zweckentfremdet eingebaut wurden. Aufrechterhalten wurde die Spiellust jedoch mit den Figuren, die die Vergangenheit darstellten. Manchmal ärgerte ich mich, dass es bestimmte Spielsets von Playmobil nicht gab. Ich hätte auch ganz gern mit Römerfiguren gespielt, die mir in der mich umgebenden Geschichtskultur in unterschiedlichen Kontexten begegneten. Aber in den 1980ern wurden diese vom Hersteller noch nicht angeboten.

Sehr bereichernd wirkte sich eine neue Möglichkeit auf meine Spielwelt aus, die sich vermehrt im Alter von acht bis zehn Jahren ergab: In Freilassing – also hinter der Grenze in Deutschland – konnte man im Spielzeuggeschäft kleine Beutel mit Zubehör von Playmobil, also mit Lanzen, Schwertern, Helmen etc., kaufen, wodurch sich einige meiner Ritter und Knappen von einer wild zusammengewürfelten Söldnerbande in eine gleichförmig uniformierte Truppe verwandelten, sodass ich den idealisierten Inszenierungen auf den Verpackungen tatsächlich näherkam. Auch neuartige Figuren, die Playmobil damals anbot, waren brauchbar. So

gesellte sich etwa eine Abordnung in einheitlicher »Ritter-Uniformierung« zu einer Schildwache mit roten Röcken und Bajonetten.[8]

Die in solchen Inszenierungen lagernde Eklektik unterschiedlicher historischer Epochen nahm ich zwar wahr, sie störte mich aber wenig. Unterschiedliche zeitliche Zuordnungen (mittelalterliche Ritter, neuzeitliche Piraten und Gardisten etc.) wurden in meinem Kopf und vor allem innerhalb des von mir inszenierten Spiels eingeebnet und phantasievoll auf eine zeitliche Ebene gehoben, ohne den unpassenden, aber oft nicht austauschbaren Ausstattungselementen der Figuren allzu viel Bedeutung beizumessen. Die spezielle Wahrnehmung der Figuren im Spiel ermöglichte das.

Dass manche Dinge (Waffen, Teile der Uniform etc.) nicht zu bestimmten Epochen passten, fiel nicht weiter ins Gewicht, obwohl mir die Abweichungen bereits als Kind auffielen. Diese Problematik erwuchs vor allem aus Szenarien, die ich nachspielen wollte oder einfach weiterentwickelte. Nicht nur die Bilder auf den Verpackungen inspirierten dazu, sondern auch Spielfilme (z. B. österreichische Kostümfilme der 1950er Jahre, wie beispielsweise »Sissi«). Der dort gezeigte höfische Pomp wurde durchaus im Spiel imitiert (Abb. 1.4). Von einer kritischen Herangehensweise kann da natürlich nicht die Rede sein, vielmehr wurden Teile der Storyline nachgespielt und im Spiel individuell erweitert oder auch mit bekannten anderen Narrativen verbunden. Schnappte ich bei Ausflügen mit meinen Eltern in Schlössern oder Burgen etwas auf, wie etwa bei einem Besuch der Kaiservilla in Bad Ischl, hatte es gute Chancen, Teil meiner Spielwelt bzw. meiner Spielphantasie zu werden.

Weniger Spaß hatte ich an anderen Spielwelten, wie etwa dem ›Wilden Westen‹, wofür sich in meinem Sortiment aus dem Systemspielzeug einfach zu wenig Teile fanden, um damit eine ausreichend spannende Spielwelt zu kreieren. Das Sheriff-Haus mit Gefängnis[9] war zwar nett und man konnte damit kleine Geschichten inszenieren, doch Winnetou-Filme oder Western nachspielen war damit kaum möglich, da mir die Figurenausstattung fehlte. Wie bereits angedeutet, hätte ich mir als Kind auch Römer oder Wikinger von Playmobil gewünscht, da mir diese Welten ja auch im Fernsehen begegneten. Erst Jahre später konnte ich mit einer gewissen Genugtuung feststellen, dass diese Spielwelten ins Programm von Playmobil aufgenommen wurden.

8 Playmobil®, Produkt-Nr. 3544 (1978).
9 Playmobil®, Nr. 3423-B (1983).

1.1.7 Zeitlichkeit und Epochen

Ob und wann sich ein temporales Bewusstsein im Spiel einstellte, kann ich aus heutiger Sicht nicht mehr sicher sagen. Meiner Erinnerung nach, die wohl aus dem Alter von neun, zehn Jahren stammt, konnte ich damals basale zeitliche Zusammenhänge durchaus erkennen. Diese wurden auch durch die verschiedenen Spielwelten innerhalb des Playmobil-Kosmos vorgegeben. Für mein Spiel rund um eine Ritterburg erschienen also Cowboyfiguren, das Sheriff-Office oder ein Baustellenanhänger wenig brauchbar. Zu unklaren zeitlichen Abgrenzungen kam es eher zwischen Figuren, die ich heute dem Mittelalter zuordnen würde (»Turnierritterzeit«), den Gardisten im Rotrock aus dem 18. und 19. Jahrhundert und den Figuren aus den »höfischen« Geschichten, die ich spielte und die dabei vor allem eine Hofhaltung des 19. Jahrhunderts imitierten. Das Piratenschiff war dabei durchaus dienlich. Es konnte im Spiel zu einem herrschaftlichen Gefährt umfunktioniert werden, um Boten oder Herrscher_innen auf Reisen zu schicken.

Zeit war also durchaus fluid – nicht eine »Ursuppe«, in der alle Epochen nebeneinander und ungeordnet herumschwammen, aber doch zwischen Mittelalter und Neuzeit in Europa wenig markiert. Wie bereits angemerkt, hätte ich gerne Römerfiguren gehabt. Die anderen Figuren funktionierte ich aber auch nicht zu Römern um. Ich denke, es fehlten mir in meiner Spielwelt entscheidende Requisiten, um freudvoll »Römer« spielen zu können.

Mit Begeisterung wendete ich mich lieber der Ausstattung meines »Hofes« zu. Angesichts fehlenden Playmobil-Geschirrs und der wenigen Trinkgefäße, die ich hatte, betrachtete ich mit einer gewissen Wehmut die Bilder auf den Verpackungen: Große Ritteressen waren da dargestellt, die ich nur allzu gern nachgestellt und nachgespielt hätte. Doch mir fehlte nicht nur die Ritterburg, sondern vor allem das notwendige Tafelgeschirr. Nach und nach bekam ich einiges dazu, weil meine Eltern mir kleine Zusatzteile in Deutschland kauften. Bei uns in Österreich gab es diese Packungen nicht. Playmobil war zudem jenseits der Grenze viel billiger, und es gab auch ein breiteres Sortiment. Beim Kauf achtete ich darauf, jene Packungen zu bekommen, die zur gerade aktuellen Spielwelt in meinem Kopf passten. Dass die Kleinteile in durchsichtigen Plastiksäckchen abgepackt waren, erwies sich dabei als förderlich.

1.2 Reflexion

Es ist uns als Wissenschaftler_innen nicht möglich, einen »impersonal standpoint« (Thomas Nagel) gegenüber dem beforschten Gegenstand einzunehmen.[10] Zwar schaffen wir ständig sprachliche Konstrukte, die bei Uneingeweihten den Eindruck erwecken könnten, es gebe eine derartige Position bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Forschungsgegenständen – etwas, was insbesondere im Vergleich zwischen dem deutschsprachigen und dem angloamerikanischen Raum auffällt, denn englischsprachige Autor_innen treten in Texten viel stärker als individuell Denkende hervor –, letztlich bleibt es aber oft ein raffiniertes Sprachspiel, das selbst nach ganz eigenen kulturellen Regeln abläuft. Sich durch einen »impersonal standpoint« kultureller Voreingenommenheit entziehen zu können, ist nach Johann Gottfried Herder aber eine »ungesunde« Illusion.[11]

> We do not speak from nowhere. Inevitably, always, we bring experiences and dispositions with us – personal, professional and disciplinary – to any text that we read and write, including autoethnography. […] There is no neutral space from which we write, or from which we read. As well as our experiences, we bring our present locations, and the immanence of futures that are opaque and that offer multiplicitous possibilities. Past experiences shift in and out of focus as we write them, reshaping their contours and significance as we write into them at different writing moments, in different moods and from different lines of sight.[12]

Sich hinter anerkannten abstrakten Theorien, standardisierten Regularien oder statistisch aufbereiteten Zahlen zu verstecken, mag in einer schnelllebigen Wissenschaftskultur manchmal von Vorteil sein, da langwierige Begründungen damit ausfallen. Die Forscherin bzw. der Forscher beschäftigt sich dann aber oftmals gar nicht mehr mit der eigenen Positionierung gegenüber dem beforschten Gegenstand. Die Selbstpositionierung aufzugeben, sie zu verstecken oder sich selbst aus Texten herauszuschreiben, indem man einem – oft wenig reflektierten – Sprachspiel folgt, also mitspielt und sich damit als Agens der Forschung verleugnet, impliziert nicht nur eine Selbsttäuschung, sondern birgt auch Gefahren für ungeübte Rezipient_innen. Es ist durchaus ein Spiel mit Deutungshoheiten und

10 Vgl. Nagel 1999, 148-185; Nagel 1991.
11 Vgl. Gjesdal 2014, 91.
12 Gannon 2016, 229 f.

damit mit Macht. Diesbezügliche epistemologische Herausforderungen werden aber oft ignoriert oder zu wenig wahrgenommen. Durch ein Offenlegen und eine Reflexion der Positionierung gegenüber dem Forschungsgegenstand wird versucht, das beforschte kulturelle System von innen zu verstehen und zu interpretieren. Eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser Positionierung erlangt gerade bei autoethnographischen Zugängen oder Ergänzungen, wie dies im vorliegenden Fall versucht wird, eine Art von reflektierter Objektivität, die zwar vom Standpunkt der Autorin bzw. des Autors aus gedacht wird, sich jedoch universalistischen Sichtweisen und verschleiernden Zentrierungen bewusst verschließen möchte.[13] Hinter eine klare Kennzeichnung dieser Momente, die der Leserschaft eine explizite Wahrnehmung der damit verbundenen Herausforderungen ermöglichen, sollte man jedoch nicht zurückfallen.

Gefahren lauern aber auch auf jene, die persönliche Positionierungen im Zugang zum beforschten Gegenstand offenlegen oder ihre individuellen Erfahrungen mit dem behandelten Problem preisgeben.

Es muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass mir im deutschsprachigen Bereich keine geschichtsdidaktische Untersuchung bekannt ist, die auch nur ansatzweise eine persönliche Positionierung gegenüber dem beforschten Gegenstand thematisiert und im Sinn der Perspektivierung oder parteiischen Einflussnahme ernst nimmt.[14] Dies verwundert vor allem deshalb, weil man in der Geschichtswissenschaft als einer zentralen Bezugswissenschaft diesen Diskurs durchaus auffinden kann. Es hat jedoch den Anschein, dass derartige epistemische Reflexionen selbst in geschichtswissenschaftlichen Forschungskontexten als überholt gelten und immer seltener explizit zutage treten. Meist wird auf Johann Martin Chladenius' *Sehepunkt* verwiesen, der im 18. Jahrhundert die fortan gültige Einsicht beschreibt, dass Standortgebundenheit (nicht Parteilichkeit) und historische Wahrheit vereinbar seien.[15] Die meisten deutschsprachigen Einführungswerke in die Geschichtswissenschaft mahnen nach wie vor die

13 Vgl. Kühberger/Sedmak 2008, 89.

14 Hervorheben kann man hier die Autobiographie von Schörken, in der jedoch kein direkter Zusammenhang zu einer Forschungsfrage hergestellt wird. Vgl. Schörken 2006. – Gleichzeitig kann man aber in anderen seiner Arbeiten persönliche Erfahrungen als Grundlagen und Motivatoren seines wissenschaftlichen Arbeitens erkennen. Vgl. Schörken 1990. – Heuer stellt für die deutsche Geschichtsdidaktik der 1970er Jahre heraus, dass damals das erkennende Subjekt zugunsten eines letztlich nicht einlösbaren Anspruchs auf disziplinäre Objektivität abgedrängt wurde und damit – nach Bourdieu – »theoretische Verschriftlichungsspiele« stattfanden bzw. auch heute noch stattfinden. Vgl. Heuer 2021b, 219-221.

15 Vgl. Hassel 1991, 24.

damit in Verbindung stehende Problematik der Objektivität an,[16] doch der aktiv geführte Diskurs darüber ist in der geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzung eingeschlafen. Es sind Ausnahmen, wenn Geschichtswissenschaftler_innen ihre eigene – vielleicht auch nur emotionale – Involvierung und Positionierung gegenüber einem beforschten Thema eindeutig artikulieren und offen thematisieren. Wird Derartiges angeschnitten, wirkt es oft so, als ob es sich dabei um Aphorismen in Vorworten oder Einleitungen zu den danach präsentierten Erkenntnissen handle, um sprachlich verfasste akademische Zierleisten und eben nicht um eine dichte Auseinandersetzung mit dem darin lagernden Problemgehalt. Eines der seltenen Beispiele, wo ein Historiker tiefere Einblicke in seine *situatedness* als Mann in einer bestimmten Kultur gewährt, stammt von Ernst Hanisch, der in seine Geschichte der österreichischen Männlichkeit Reflexionen über sein Mannwerden und sein Männlichsein als Bub einbindet:

> Wie in vielen meiner Bücher steckt auch hinter diesem Buch eine lebensgeschichtliche Problematik. Ich bin in einem kleinen Marktflecken im niederösterreichischen Waldviertel als erster Sohn einer Kleinbürgerfamilie aufgewachsen. Es gibt ein Foto, auf dem vor dem Stadel ein kleiner, blonder Bub im Mädchenkleidchen, etwas schüchtern an den Rand gedrückt, sitzt; daneben thronen breit und selbstbewusst einige ältere Geschlechtsgenossen. Der blonde Bub war ich und die Frage, die sich stellt[,] lautet: Wie wurde aus dem schüchternen Buben ein Mann? Der Bub wurde später Ministrant, eine etwas zweifelhafte, nicht gerade männliche Rolle. Die Nähe zum Priester, zum Altar ermöglichte zwar eine etwas herausragende Position, aber der Ministrantenkittel hatte doch etwas sehr Mädchenhaftes. Nur zwei der Volksschulklasse gingen in die Mittelschule der nächstgelegenen Bezirksstadt. Alle anderen mussten arbeiten, auf dem Bauernhof oder in einem Gewerbe. Dort durchliefen sie in den 1950er Jahren eine Schule der Männlichkeit. Mittelschüler hingegen »arbeiteten« im damaligen Verständnis des Dorfes kaum. Wie konnte man dann zum Mann werden? Es gab zwei Möglichkeiten: harte körperliche Arbeit und den Sport.[17]

In der Geschichtswissenschaft wird wegen derartiger Reflexionen und Positionierungen niemandem mehr ein Vorwurf gemacht. Wolfgang J. Mommsen hält fest:

16 Vgl. Schulze 1991, 239-250; Goetz 1993, 286 f.; Jäger 1998, 735-744; Kühberger/Sedmak 2008, 35; Kocka 2008; Opgenoorth/Schulz 2010, 16 f.

17 Hanisch 2005, 9.

> Zwischen Parteilichkeit im Sinne einer Interpretation geschichtlicher Entwicklungen von einem bestimmten Parteistandpunkt aus, die die gewonnenen Ergebnisse zu fundamentalistischen Aussagen hypostasiert, die angeblich aus dem objektiven Geschichtsprozeß selbst resultieren oder doch aus ihm ableitbar sind, und einer Interpretation vergangener Wirklichkeit […], die sich der Partialität ihrer selbst bewußt bleibt, ist ein himmelweiter Unterschied.[18]

Warum gerade die Geschichtsdidaktik derartige Diskurse und persönliche Einblicke aus den Reflexionen der Forschung eher ausschließt, bleibt unklar. Dass man sich damit als Mensch bzw. Forscher_in »verwundbar« macht, ist eindeutig. Man tritt aus dem Schatten der Hinterbühne heraus, überwindet die »Invisibilisierung« und zeigt Aspekte des eigenen Denkens und Arbeitens, die im Habitus der Wissenschaft – zumindest in der derzeit nach wie vor oft dominanten Form ihrer Inszenierung – zum Zweck der Herstellung einer »objektivierenden Distanz« gewöhnlich im Verborgenen bleiben.[19]

> Autoethnographic writing is most successful, when it is evocative, emotionally compelling, and when readers can feel their lives deeply touched by the stories that they read. […] Certainly, inquiry that is vulnerable, forthright in exploring the character weaknesses, struggles, and ambiguities of the researcher, can touch readers deeply and evoke an open heart and mind to self-scrutiny as well.[20]

Das Zulassen von Verletzlichkeit birgt aber auch gleichzeitig die Chance, Forschungsgegenstände auf ganz neuen Ebenen zu betrachten, was ohne eine derartig radikal nahe Perspektive der Forscherin bzw. des Forschers nicht möglich wäre. Es werden auf diese Weise nach Keyan G. Tomaselli et al. unterschiedliche Bewusstseinsschichten befragt, die das Persönliche mit dem Kulturellen verbinden.[21] Vermutlich könnte daher ein reflexiver Umgang mit dem Selbst, den eigenen Prägungen und den eigenen Commitments auch innerhalb der Geschichtsdidaktik zu einer produktiven Weitung im Verständnis der gewählten Standpunkte führen, von denen aus historisches Denken oder geschichtskulturelle Produkte betrachtet werden.[22]

18 Mommsen 1977, 448.
19 Vgl. Etzemüller 2019, 11.
20 Anderson/Glass-Coffin 2016, 75.
21 Meist jedoch gilt das Offenlegen des »verletzlichen Selbst« als unwissenschaftlich – die darin lagernde Qualität wird nicht erkannt. Vgl. Tomaselli/Dyll-Myklebust/van Grootheest 2016, 580.
22 Heuer verweist im Kontext der Disziplingeschichte auf ähnliche Momente. Vgl. Heuer 2021b.

1.3 Reflexive und analytische Autoethnographie

Ursprünglich wollte ich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur mein eigenes Kinderzimmer und die dort verfügbaren geschichtskulturellen Spielwelten skizzieren, vorrangig, um Leser_innen meine Lebenswelt als Verständnisfolie für meine Analysen zur Verfügung zu stellen. Der Weg, den ich dabei einschlug, war zunächst ein geschichtswissenschaftlicher. Ich fragte mich, wo ich neben meinen persönlichen Erinnerungen, die einen – nach mehr als fünfunddreißig Jahren – täuschen können, alltagsweltliche Spuren meiner Kindheit finden könnte, die sich bis heute in materiellen Überresten konserviert haben. Die Auseinandersetzung mit Ethnographie als einer empirischen Herangehensweise[23] drängte diese Überlegungen aber immer stärker in eine andere Richtung, sodass ich heute die oben präsentierten Einblicke, auch wenn sie markante autobiographische Spuren tragen, als das Ergebnis einer verdichteten Dokumentation einer analytischen Autoethnographie bezeichnen würde. Damit wird im Sinne Leon Andersons ein Zugang zum Forschungsgegenstand beschrieben, bei dem die Forscherin bzw. der Forscher (a) ein volles Mitglied der beforschten Gruppe ist, (b) als solches auch im publizierten ethnographischen Text sichtbar wird und (c) sich einer analytischen Forschungsagenda verpflichtet, die sich auf die Weiterentwicklung, Erweiterung und Verfeinerung des theoretischen Verständnisses der beforschten Phänomene konzentriert.[24] Gleichzeitig verstehe ich den autoethnographischen Bericht aber auch als »reflexive Ethnographie«, in der die Beschäftigung mit der aufgeworfenen Forschungsfrage mit systematischen Erkundungen der biographischen Lebens- und Erfahrungswelt des Ethnographen verbunden wird,[25] um die dabei zutage geförderten Erfahrungen als Basis für weitere kulturelle Tiefenbohrungen zu nutzen. Im vorliegenden Fall wird diese persönliche Ebene der Begegnung mit der Geschichtskultur in meinem eigenen Kinderzimmer (Kapitel 1.1) – die vor über drei Jahrzehnten stattfand – darstellungstechnisch von aktuellen ethnographischen Begegnungen mit den Kinderzimmern des frühen 21. Jahrhunderts (Kapitel 3) getrennt.

Als Forscher nehme ich in der autoethnographischen Begegnung mit dem Forschungsgegenstand eine besondere Rolle ein. Ich klassifiziere mich dabei als *past complete member researcher (past-CMR)*. Damit verweise ich auf mehrere zentrale Momente im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand. Die ethnographische Beforschung der Geschichtskultur in

23 Vgl. Kühberger 2021a.
24 Vgl. Anderson 2006, 375 und 387.
25 Vgl. Ellis/Adams/Bochner 2010, 349.

Kinderzimmern der eigenen Kultur kann als *anthropology at home* begriffen werden.[26] Das Besondere daran ist, dass ich als Kind Teil des sozialen Systems war, das hier bearbeitet wird. Als *past-CMR* wurde ich zwar einerseits unmittelbar in diese Gruppe hineingeboren, kenne daher auch aus der eigenen, durchaus immersiven Erfahrung bestimmte Praktiken, Emotionen und Bedürfnisse, andererseits sind mir dadurch jedoch nur (a) anthropologische Grundmuster (z. B. Spielen) und (b) kulturelle Kontexte der heutigen Kinder(geschichts)kultur zugänglich, nicht aber (c) deren konkrete Ausprägungen und Interpretationen, die in Kinderzimmern der Gegenwart beobachtbar sind und die sich ständig aktualisieren. Dennoch erachte ich meine vergangenen Erfahrungen im Umgang mit geschichtskulturellem Spielzeug bzw. das Spielen damit als geeignet, die beforschten Konstrukte – nicht zuletzt in der Begegnung mit den Phänomenen der Gegenwart – theoretisch zu formen und weiterzuentwickeln. Ein *past complete member researcher* ist – in Anlehnung an Leon Anderson – im Umgang mit dem beforschten Phänomen als analytischer einzustufen, als dies Kinder überhaupt sein könnten. Abstrakte und introspektive Elemente ermöglichen so einen analytischeren Zugang und ergänzen damit Wahrnehmungen der in die vorliegende Untersuchung involvierten Kinder.[27]

Der hier gewählte autoethnographische Zugang versteht sich aber nicht als selbstverliebte Form *(self-absorbing)* des kulturellen Verstehens, bei der nur eine Nabelschau vorgenommen wird, sondern setzt sich bewusst mit verschiedenen Daten zum Phänomen auseinander, trianguliert sie und bindet in den nächsten Kapiteln zielgerichtet ganz unterschiedliche Wahrnehmungen und Praktiken von Kindern ein.[28]

Zu Beginn meiner Beschäftigung mit meiner Spielvergangenheit versuchte ich zunächst, über Fotoalben, die meine Eltern angelegt hatten, herauszufinden, inwieweit sich meine Kinderzimmer und mein kindliches Spiel darin visuell verfangen hatten. Schnell wurde mir beim Durchblättern jedoch bewusst, dass meine lebhaften Erinnerungen von diesem Bildmaterial nur wenig gestützt wurden. Die Fotos, die sich in den Alben abgelagert hatten, zeigten zwar in Ausschnitten meine Kinderzimmer und lösten positive Emotionen aus, doch das kindliche Spiel oder die mir wichtigen Dinge waren nicht abgelichtet.

Fotos waren in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts noch teuer, und in meiner Familie wurde nicht alles und jederzeit fotografiert, wie dies heute mit der digitalen Fotografie Usus geworden ist. Man lichtete

26 Vgl. Madden 2017, 44 f.; Mecheril 2009, 185 f.; Augé 2019, 51-77.
27 Vgl. Anderson 2006, 382.
28 Anderson 2006, 386.

nur besondere Anlässe oder wichtige Besuche ab. So fand ich etwa ein Foto vom Weihnachtsabend 1982, an dem ich ein Spielzeugfeuerwehrauto bekommen hatte, und ein anderes Bild, auf dem ich im Fasching 1980 als ›Indianer‹ zu sehen bin.[29] Manchmal wurden auch Fotos gemacht, um einen Film endlich zum Entwickeln bringen zu können. Aus einer derartigen Motivation heraus dürften mein Bruder und ich 1978 in der kleinen Sitzbadewanne beim Spielen mit Playmobil-Figuren fotografiert worden sein. Was offensichtlich nicht auf Zelluloid festgehalten wurde, waren aber meine Spielwelten im Kinderzimmer. Die Aufbauten von Städten und Burganlagen, die oft tagelang weite Teile des Kinderzimmers in Beschlag nahmen, waren es offenbar nicht wert, fotografiert zu werden. Wie so oft hat sich der allzu gewöhnliche Alltag nur am Rande in den persönlichen historischen Quellen verfangen.[30]

Die Datensammlung zu meinen Kinderzimmern und meiner Spielvergangenheit war damit natürlich noch nicht abgeschlossen. Ich versuchte auch, an mein Spielzeug von früher heranzukommen. Einiges davon lagerte inzwischen in meinem eigenen Keller. Meine Eltern hatten es einige Jahre nach meinem Auszug bereitwillig an mich weitergegeben. Dies ist nur allzu verständlich, denn es handelte sich dabei um zwei riesige sowie mehrere kleine Schachteln, die allein meine Playmobil-Welten beinhalteten. Dazu kamen Kinder- und Jugendbücher sowie Brettspiele, Kasperltheaterfiguren und Teddybären. Vorerst wurden diese Objekte meiner Kindheit also auch bei mir im Keller eingelagert und im Zuge meiner Recherchen nach und nach ans Tageslicht geholt. Sie verwandelten sich – angesichts der Fragestellung, mit der ich den Objekten begegnete – von Spielsachen in kulturelle Artefakte meiner Spielvergangenheit. Nach und nach verhalfen mir diese Artefakte dazu, mein Verständnis vom (eigenen) Spielen mit geschichtskulturellen Produkten zu schärfen. An ihnen hafteten nicht nur meine Erinnerungen, sie waren gleichzeitig auch verfügbare historische Quellen, anhand derer man bestimmte Praktiken des Spielens nach wie vor erkennen konnte, und damit Repräsentationen meines damaligen Spielens und Teilmanifestationen meines vergangenen Selbst.

Parallel dazu hatte ich auch begonnen, meine Erinnerungen als autoethnographisches Experiment schriftlich zu fixieren, um sie später für einen autoethnographischen Bericht fruchtbar machen zu können. Diese schriftlichen Aufzeichnungen dürfen jedoch nicht als autobiographische Erinnerungen – die darin sicherlich auch auffindbar sind – missverstanden werden.

29 Vgl. Kühberger 2021d, 227.
30 Vgl. Berg 1994; Pagenstecher 2009.

> Autoethnography places the author in the center of the text; the author's memory and voice, not to be parsed, not omniscient, create the story. Nevertheless, autoethnography is not memoir writing, nor is it autobiographical writing […]. Autoethnographic writing attends to the cultural and political tensions between lived experiences and their meanings and ethical concerns about representation of self and others. Autoethnographic writing (and the reading of it) challenges us to question cultural truths and institutional structures.[31]

Ich verstehe das Verfassen einer Autoethnographie jedoch nicht als Literaturwettbewerb. Sie ist – wenn überhaupt – eine »Prosa des Alltags«, in der Introspektion und Begegnung mit persönlichen Artefakten bzw. situierten Praktiken in einer freien sprachlichen Form sichtbar werden sollen. Man verfügt als Mensch über spezielle kulturelle Ressourcen, die sich in ihrer Dichte über andere Zugänge nur schwer aktivieren lassen. Ästhetik spielt dabei sicherlich eine Rolle. Nach Carolyn Ellis et al. versuchen die Verfasser_innen von Autoethnographien, feinsinnige und plastische Beschreibungen persönlicher und zwischenmenschlicher Erfahrungen anzufertigen, »um eine Kultur oder kulturelle Praktiken besser verstehbar zu machen.«[32] Dabei wird durchaus auf das Repertoire der »Erzählkunst« zurückgegriffen, um emotionale Nähe zu erzeugen, aber auch um nachvollziehbare Handlungen, belebte Schauplätze oder aufflackernde Gedanken in Form einer »sinnlichen Anteilnahme« vorzuführen und gleichzeitig eine Distanz zum Erlebten zu generieren. Aber nicht fiktive Manipulation, sondern der Versuch einer »dichten Beschreibung« (Clifford Geertz) von »Wirklichkeit« – mit all der darin lagernden epistemischen Problematik der Konstruiertheit derselben – ist das Ziel.[33] Es werden dabei aber auch »(induktiv) erkannte Muster kultureller Erfahrungen« herausgearbeitet, die sich in der Beschäftigung mit Erinnerungen, Feldnotizen, Artefakten, Interviews etc. zeigen.[34]

Die oben angeführten autoethnographischen Miniaturen meiner eigenen Spielwelt, die bereits durch die Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung gelenkt wurden, sind von einem fragmentarischen Erzählverlauf gekennzeichnet. In einzelnen Kurzepisoden liegen verdichtete

31 Giorgio 2016, 407.

32 Ellis/Adams/Bochner 2010, 348.

33 Es existieren auch innerhalb der Geschichtswissenschaft Diskussionen über die Grenzen der sprachlichen Darstellbarkeit der Vergangenheit, insbesondere der Darstellung von intensiven Momenten. Dabei werden immer wieder auch ästhetische Aspekte (z. B. Metaphern oder Gedichte) herangezogen, um Verdichtungen innerhalb der historischen Narration herzustellen. Vgl. Kühberger 2010.

34 Ellis/Adams/Bochner 2010, 347 f.

Ergebnisse meiner intensiven Beschäftigung mit dem vergangenen Selbst und seinen Dingen vor, die gleichzeitig auch auf soziale Praktiken eines Spielens mit Geschichte und dessen Situiertheit in Familie und Welt verweisen. Sie sind als spannungsreiche Ausgangspunkte des Nachdenkens über Geschichtskultur im Kinderzimmer zu lesen, welche die – bereits oben erwähnten – Verbindungen zwischen dem Persönlichen und dem Kulturellen herstellen. Es geht dabei nicht um einen naiven Positivismus, sondern um epistemologische Prozeduren, wie etwa Performativität, Multivokalität, Reflexivität und Konstruktivität, die ein gedankliches Netz aufspannen.[35] Die besondere Herausforderung eines derartigen Zugangs ist sicherlich die Tatsache, dass man selbst Mitglied der beforschten Kultur war bzw. ist.

Die autoethnographischen Miniaturen wurden bewusst an den Anfang der Untersuchung gestellt, um diese zu rahmen und um ein vertiefendes Verständnis anzubieten. Es wurde jedoch davon Abstand genommen, in die nun folgenden Teile der ethnographisch ausgerichteten Untersuchung weitere autoethnographische Darstellungen einzuarbeiten. Auf diese Weise wird einerseits bereits zu Beginn meine Verbundenheit mit dem bearbeiteten Themenkomplex herausgestellt, andererseits aber auch der zeitliche Unterschied zwischen meinen persönlichen Erfahrungen und jenen aus den Kinderzimmern des beginnenden 21. Jahrhunderts markiert. Erst am Ende der vorliegenden Untersuchung werden die hier gesponnenen Fäden in einer autoethnographischen Coda wieder aufgegriffen.

35 Vgl. Tomaselli et al. 2016, 580.

2. »Wildes historisches Denken« – Theoretische und methodische Grundlagen

2.1 Ethnographie als Zugang

Für eine Beschreibung kultureller Biotope, die fernab der intensiven Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit liegen, wie dies bei Kinderzimmern der Fall ist, bietet sich der Zugang der Ethnographie an. Dabei handelt es sich streng genommen nicht um eine Forschungsmethode, sondern eher um einen »Forschungsstil«.[1]

Erklärtes Ziel einer ethnographischen Darstellung ist es, einen interpretativen und erklärenden Bericht über eine bestimmte Gruppe von Menschen zu schreiben, um deren gesellschaftliches Gefüge, kulturelle Formationen sowie ihr Verhalten und Denken auf der Grundlage von systematisch gesammelten und analysierten Daten zu präsentieren. Dem Schreibprozess fällt bei der Erstellung des ethnographischen Berichtes ein besonderes Gewicht zu: Man versucht, diesen so zuverlässig wie nur möglich auszugestalten. Nach Raymond Madden ist eine Ethnographie aber eben nicht nur ein Text, der als Endprodukt an eine Leserschaft zur Rezeption weitergegeben wird, sondern auch eine wissenschaftliche Praxis, die auf unterschiedliche sozialwissenschaftliche Methoden zurückgreift, um einen beforschten Gegenstand zu begreifen.[2] Ethnographien sind nicht ausschließlich der qualitativen Forschung zuzuordnen, wenngleich eine Neigung dazu besteht, quantitative Methoden weniger stark zu berücksichtigen.[3]

Aus österreichischer Perspektive kann hier auf einen Klassiker der sozialwissenschaftlichen Forschung aus den frühen 1930er Jahren verwiesen werden. In der Studie »Die Arbeitslosen von Marienthal« unternahmen Marie Jahoda et al. den Versuch, eine Soziographie zu erstellen, bei der unterschiedlichste Erhebungsmethoden zum Einsatz kamen, um das Phänomen der Arbeitslosigkeit in einer niederösterreichischen Gemeinde zu beschreiben und zu untersuchen. So wurden Essgewohnheiten und Wohnverhältnisse ebenso in den Fokus genommen wie Weihnachtswünsche von Kindern. Das Team, dem weit mehr Forscher_innen angehörten als die Autor_innen des bekannten Werkes, verbrachte dabei auch viel Zeit vor

1 Thomas 2019, 1.
2 Vgl. Madden 2017, 16.
3 Vgl. Walford 2020.

Ort, um mit den Menschen ins Gespräch zu kommen und um sie zu Hause zu besuchen.[4] Der demnach erstellte Bericht, der vor allem auf der teilnehmenden Beobachtung und dem Sammeln von Daten im Feld beruhte, gilt heute als besonderer Beitrag zur Etablierung einer empirischen Sozialforschung, die qualitative und quantitative Daten zur Theoriebildung heranzieht.[5] Ähnliche Impulse gingen auch von der *Chicago School* der Soziologie ab den 1920er Jahren aus, die in ihrem Forschungsprogramm ebenfalls die eigenen Kulturen in den Städten direkt beobachten wollte. So fokussierte man etwa den Zusammenhang zwischen Verhaltensmustern an besonderen Örtlichkeiten der Stadt (Hotels, Kneipen, Armenhäuser etc.), vergaß dabei aber nicht eine differenzierte Untersuchung sozialer Gruppen (Kindermädchen, Verkäuferinnen, Handelsreisende etc.).[6]

Neben diesen stärker der Soziologie zuzurechnenden Entwicklungssträngen bis hin zur Ethnographie, wie sie heute begriffen wird, ist aber sicherlich auch die Ethnologie als Bezugswissenschaft für diese in der Zwischenzeit etablierte »kulturwissenschaftliche Erkenntnishaltung«[7] von zentraler Bedeutung. Während die Ethnologie vor allem in Begegnungen mit fremden Kulturen ihre methodischen Zugriffe verfeinerte und sich als Wissenschaft im Laufe der Zeit durchaus auch selbst hinterfragte, sind die dabei generierten Perspektiven auf das »Fremde« bzw. vielleicht besser auf die »Anderen« für jede ethnographisch angelegte Forschung von Bedeutung. So trat immer deutlicher hervor, dass eine der Gefahren in der Arbeit mit anderen Kulturen darin besteht, sie als Wissenschaftler_in nur nach den eigenen Maßstäben und Konzepten zu beurteilen und damit vielfach eine »intellektuelle Kolonialisierung«[8] zu betreiben. Wenn ein derartiger Abgleich für das Verstehen auch durchaus sinnvoll sein mag, so gilt es immer auch, neuartige Gedankenwelten, Erklärungsmuster und Handlungsoptionen, denen man in kulturellen Settings begegnet, von innen heraus zu begreifen. Stefan Thomas betont etwa, dass es darum gehe, »die Perspektive des anderen [sic] nicht zu nivellieren, sondern innerhalb eines explorativen Forschungsprozesses in größtmöglichem Ausmaß zur Geltung zu bringen.«[9]

Ethnographische Untersuchungen im eigenen kulturellen Umfeld umzusetzen, geht damit einher, dort Phänomenen zu begegnen, die man aus persönlicher Erfahrung kennt und deren Bedeutung man vielfach in der

4 Vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933.
5 Vgl. Müller 2008.
6 Vgl. Breidenstein et al. 2015, 20-23.
7 Breidenstein et al. 2015, 31.
8 Thomas 2019, 19.
9 Thomas 2019, 19.

Praxis des Alltags für sich dekodiert hat, ohne sie jedoch in der Regel im Lebensvollzug einer kritischen Reflexion zugeführt zu haben. Es besteht daher durchaus die Gefahr, vermeintlich vertraute Erklärungsmuster unhinterfragt oder distanzlos fortzuschreiben bzw. eigene kulturelle Erfahrungen als allgemeine auszugeben. Beobachtete Momente dürfen in derartigen Kontexten nicht als gegeben hingenommen, sondern müssen über eine »Befremdung« neu wahrgenommen werden, um die geografische, emotionale, soziale und kulturelle Vertrautheit mit den beforschten Örtlichkeiten und den dort wirksamen Mustern des Sozialen mit einer Offenheit für ambige, heterogene und hybride Varianten des a priori Bekannten zu kontrastieren.[10] Die Ethnographin bzw. der Ethnograph spielt dabei natürlich eine entscheidende Rolle. Es gilt, im Rahmen einer Selbstreflexion einerseits zu klären, welche Vorstellungen man vom Feld hat, und andererseits, inwieweit die eigenen Erfahrungen den Forschungsprozess durch eingeübte Werthaltungen beeinflussen könnten. Das Abfassen einer Autoethnographie, also einer ethnographischen Beschreibung der eigenen Erfahrungen und Erinnerungen, kann dabei sicherlich ein erster wichtiger Schritt sein.[11] Gleichwohl wird es auch hier darauf ankommen, die eigenen Erfahrungen zu relativieren und eine Offenheit gegenüber dem Unerwarteten zu bewahren. Wer behütet in einem Elternhaus der oberen Mittelschicht am Ende des 20. Jahrhunderts aufgewachsen ist, wird ganz andere Bilder zu Kinderzimmern im Kopf haben als jemand, der in der Nachkriegszeit schon früh auf sich selbst gestellt war oder gar kein Kinderzimmer sein Eigen nennen konnte. Vorstellungen von der notwendigen Ausstattung mit Einrichtungsgegenständen, der Anzahl von Spielsachen, der Ordnung der Dinge, der Sauberkeit im Raum, vom verwendeten Farbspektrum, der Größe des Raumes etc. nehmen unweigerlich Einfluss darauf, wie das Andere wahrgenommen wird. Man wird sich daher von vorgefertigten Vorstellungen von diesem Ort und von beschränkenden eigenen Erfahrungen mit Kinderzimmern verabschieden müssen, denn in der vorliegenden Untersuchung geht es schließlich nicht darum, (pädagogische) Bewertungen von Kinderzimmern abzugeben, sondern darum, verschiedenste Habitate wahrzunehmen, um lebensweltliche Bedingungen und das dort im informellen Rahmen verfügbare Wissen über Geschichte – eben auch in Form von Spielsachen – ethnographisch zu erfassen.

Es gibt im Rahmen von ethnographischen Herangehensweisen keine fixierten Regeln oder Verfahrensschritte im Umgang mit im Feld generierten

10 Vgl. Rapport 2014, 28; auch Norman 2000, 122.
11 Vgl. dazu Kapitel 1.

Daten.[12] Das Erstellen einer Ethnographie läuft daher weitaus experimenteller ab und nutzt weniger standardisierte Verfahren als etwa quantitative Zugänge der Sozialwissenschaften, weshalb es auch möglich ist, im Rahmen der Beobachtung und Datenerhebung die Position mehrfach zu wechseln und auch den Akteur_innen des Feldes zu folgen, anstatt sie mit einem allzu engen »Forschungskorsett« in einer test- oder laborähnlichen Situation zu fixieren. Es ist durchaus angebracht, ethnographische Zugänge unmissverständlich von hypothesengenerierenden Forschungssettings mit den dort eingesetzten letztlich eng standardisierten Variablen abzugrenzen.[13] In ethnographischen Arbeiten kann man nach Klaus Amann und Stefan Hirschauer einen Erkenntnisstil ausmachen, der sich weniger »auf beweisführende Tatsachenfeststellungen oder selbstinduzierte theoretische Problemlagen« konzentriert, sondern »in einer zunächst naiv anmutenden Weise auf (disziplinäre) Wissensinnovation zielt«, auf das Entdecken.[14]

Dies ist auch letztlich der Grund dafür, warum es als Usance gilt, verschiedenste sozialwissenschaftliche Methoden der Datengenerierung miteinander in einem »integrierten Forschungsansatz«[15] zu kombinieren und ergänzend zu nutzen.[16] Während nach wie vor die Feldnotizen und Reflexionen zu den Begegnungen im Feld eine wichtige Rolle spielen, werden auch Fotos, Audio- und Videoaufzeichnungen, Dokumente, Artefakte etc. herangezogen, »um auf diese Weise reichhaltige deskriptive Daten zu generieren und diese für andere Wissenschaftler_innen und Leser_innen verständlich und aussagekräftig aufzubereiten.«[17] Daher kann mit Raymond Madden festgehalten werden:

> Der Begriff »Ethnographie« stammt aus dem Griechischen und bedeutet im weitesten Sinne »über Menschen schreiben«, hat aber eine engere Bedeutung des Schreibens über bestimmte Gruppen von Menschen, d. h. ethnisch, kulturell oder sozial definierte Gruppen. Ein ethnographischer Text ist eine interpretierende und erklärende Geschichte über eine Gruppe von Menschen und ihre Sozialität, Kultur und Verhaltensweisen, aber es handelt sich nicht um eine fiktive Erzählung; es ist eine Erzählung, die auf systematisch gesammelten und

12 Vgl. Breidenstein et al., 2015, 34.
13 Vgl. Schinkel 2013, 78. – Ein solches Vorgehen erinnert unweigerlich an Zugänge der Geschichtswissenschaften.
14 Amann/Hirschauer 1997, 8 f.
15 Breidenstein et al., 2015, 34.
16 Die Triangulation verschiedener Methoden und Daten spielt dabei eine herausragende Rolle. – Vgl. Flick 2001; Kelle 2001; Kelle/Kühberger/Bernhard 2019.
17 Kühberger 2020c, 13.

> analysierten Daten basiert. Viel praktische Arbeit und Planung beschäftigt sich damit, ethnographische Texte zu erstellen und sie so zuverlässig wie möglich zu machen. Als solche ist Ethnographie nicht nur ein Akt des Schreibens; Ethnographie ist eine Praxis (umrahmt von einer Methodologie) und das Textprodukt dieser Praxis. Es ist die Durchführung von Sozialforschung und das Endprodukt, das aus dem Schreiben dieser Forschung entsteht.[18]

In der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungslandschaft besitzt Ethnographie bereits einen erkennbaren Platz.[19] Dabei kann – abgesehen von vielfältigen Diskursen und immer differenzierteren Perspektiven auf ganz unterschiedliche Phänomene – festgehalten werden, dass der Kern des Selbstverständnisses über einhundert Jahre hinweg relativ stabil geblieben ist und damit durchaus – bei aller notwendigen Kritik älterer Varianten – auch jenen methodologischen Herangehensweisen, wie man sie etwa bereits bei Bronislaw Malinowskis »Argonauten«[20] (1921) dargelegt findet, entspricht.[21] Gleichwohl gilt es laut Jürgen Zinnecker, die Hinwendung zur eigenen Kultur zu betonen, indem durch teilnehmende Beobachtungen von sozialen Praxen und Gesprächen im Feld, die um Interviews, Aufzeichnungen aus Forschungstagebüchern oder Feldnotizen und andere Recherchen zu kulturellen Dimensionen der beobachteten Lebenswelt ergänzt werden, pädagogische Handlungsfelder beforscht werden.[22] Damit öffnen sich für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung große Spielräume, um fachspezifische Fragestellungen in ganz unterschiedlichen Feldern zu untersuchen. Aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive sind hierbei sicherlich Untersuchungen, die sich mit schulischen und unterrichtlichen Fragen beschäftigen, von besonderem Interesse. Betrachtet man verfügbare Publikationen, zeigt sich, dass es häufiger Themen wie Beziehungen, Freundschaft, Verliebtheit, Sexualität o. Ä. sind, die bearbeitet wurden,[23] und weitaus seltener Fachunterricht als Lehr-Lern-Situation.[24]

18 Übersetzung einer Definition aus: Madden, 2017, 16.
19 Vgl. Tervooren et al. 2014; Anderson-Levitt 2012; Heinzel/Thole/Cloos/Köngeter 2010; Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Friebershäuser/Kelle/Boller 2008.
20 Malinowski 1961.
21 Vgl. Zinnecker 2001, 382.
22 Vgl. Zinnecker 2001, 383 f.
23 Vgl. Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998; Gordon 2002; Selwyn/Nemorin/Bukfin/Johnson 2018.
24 Vgl. Woods 1986; Kalthoff 1997; Wiesemann 2000; Huf 2006; Breidenstein 2006; Zaborowski/Maier/Breidenstein 2011; Macknight 2016.

Georg Breidenstein zeigt anhand seiner Ethnographie zum »Schülerjob« nachvollziehbar auf, in welches Spannungsverhältnis didaktisches Denken, das auf qualitätsvolle Ziele ausgerichtet wird, und die beobachtete schulische Praxis, die durch alltägliche Handlungsmuster gekennzeichnet ist, geraten.[25] Derartige Einsichten sind potenziell dazu imstande, Schul- und Unterrichtsentwicklung, eben auch eine fachspezifische, mit dem notwendigen Wissen aus der Praxis auszustatten, um die in den letzten Jahrzehnten entstandene Dysbalance zwischen bildungspolitisch gesetzten Normen und deren Unter- bzw. Nichterfüllung offenzulegen und den Status quo in produktiver Weise zu dynamisieren. Bei ethnographischen Herangehensweisen würde es sich eben nicht nur um »interessante Irritationen und unterhaltsame Bereicherungen des Diskurses über Unterricht« handeln,[26] sondern auch um systematische Beiträge zur Unterrichtsforschung:

> Der neugierig befremdete und distanzierte Blick der Ethnographie auf den Unterrichtsalltag ist […] zu verbinden mit dem Anspruch einer (zunehmend) systematischen Analyse dieser ebenso eigentümlichen wie unhintergehbaren sozialen Praxis.[27]

Daneben sind aber auch Ethnographien hervorzuheben, die Untersuchungen aus ganz anderen Feldern vorlegen. Dazu zählen Arbeiten aus dem Bereich der Kinder- und Jugenderziehung, über jugendliche Subkulturen oder über private Räume. Für die vorliegende Untersuchung sind dabei vor allem ethnographische Untersuchungen im Privaten von Interesse. June A. Gordon berichtet etwa davon, dass Hausbesuche von Lehrpersonen bei Familien[28] ihrer Schüler_innen zu einer Veränderung der Wahrnehmung führen, insbesondere hinsichtlich vorhandener Vorurteile und medial vermittelter Zerrbilder, da die Lernenden in einer komplexen Lebenswelt erlebt werden (familiäre Ebene, Ebene des individuellen Lernens, soziales Umfeld etc.). Sie zeigt anhand kurzer ethnographischer Sequenzen das Potenzial auf, welches derartige Begegnungen zwischen Lehrer_innen, Eltern und Schüler_innen im Privaten besitzen, da die Lebenswelten der Lehrenden und Lernenden oft stark divergieren, wenn sie nicht im gleichen Stadtviertel oder in der gleichen Umgebung leben.[29]

25 Vgl. Breidenstein 2006.
26 Breidenstein 2008, 108.
27 Breidenstein 2008, 115.
28 Hier ist von einem weiten Familienbegriff auszugehen.
29 Vgl. Gordon 2002, 71-83.

> […] home visits can alter the way veteran teachers and future teachers understand the larger context of their students' lives. It also provides a bridge, a neutral space, across which more authentic communication can flow. Teachers and parents are seen as real people whose lives are demanding and complex. Information about students that would normally be left unseen, untold, is often revealed, if not offered up, to the teacher as a sacrament in hope that the child, in full array, will be understood, if not blessed, by the schooling process.[30]

Das Private, die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu Hause, steht auch im Mittelpunkt der Ethnographie von Sebastian Schinkel, der sich aus einer soziologischen Perspektive mit dem »situierten Zusammenleben«[31] von Familien beschäftigt. Anhand von ethnographischen Beobachtungen, die im Rahmen von Familienbesuchen beim Essen, beim Spielen und bei Gruppeninterviews gewonnen wurden, versucht Sebastian Schinkel, »Synchronisierungen des Alltagslebens« innerhalb von Familien herauszuarbeiten, die durch verschiedene Zeit-, Raum- und Verhaltensordnungen ermöglicht werden, dabei jedoch im Prozess stets dynamisch und eigensinnig bleiben.

> Die Ausdeutungen von Bedürfnissen, Erfordernissen und Idealvorstellungen gehen dabei auf individueller Wissensgrundlage in die jeweils wahrgenommenen Handlungsspielräume ein und wirken auf die habituellen Einstellungen zurück.[32]

Es ist ein Kennzeichen von ethnographischen Herangehensweisen, dass der Raum als Ort eine Rolle spielt:

> One of the first ways in which ethnographic research is different from other educational investigations is that the scholar goes, physically, to the spaces and places. One of the surviving differences between sociological ethnographers and anthropological fieldworkers are more likely to believe they should live, i. e. eat and sleep, in their field setting for extended periods, rather than visit it for data collection.[33]

Die Praxis ethnographischer Arbeiten im 21. Jahrhundert ist jedoch vielfältig. Neben traditionellen stationären Langzeitaufenthalten im Feld, die

30 Gordon 2002, 83.
31 Schinkel 2013, 263.
32 Schinkel 2013, 266.
33 Delmont 2014, 27.

auch oft fernab des eigenen Wohnsitzes umgesetzt werden, kommen auch ethnographische Herangehensweisen zum Einsatz, die sich aufgrund der Fragestellung auf eine sogenannte *rapid ethnography* einlassen. Dabei handelt es sich um eine ethnographische Herangehensweise, die sich nicht durch zeitlich ausgedehnte Forschungsaufenthalte in einem unbekannten Gebiet auszeichnet, sondern um Arbeiten, die auf ältere Erfahrungen und ein gesättigtes Arbeitswissen der Forscher_innen zurückgreifen können. Bei derartigen Forschungsunternehmungen sind – trotz der Offenheit gegenüber dem Feld – bestimmte Forschungsfragen bereits festgelegt, sie generieren sich also nicht vorrangig im Feld. In Anlehnung an Konzeptionen einer *focused ethnography* kann festgehalten werden:

> […] prefieldwork knowledge, whether pre-existing or acquired for the specific study, becomes a central aspect of the design of focused ethnographies, as it allows researchers to formulate specific research questions, narrowing the definition of their field and designing methods of data collection and sampling strategies that are adaptable to the local context.[34]

Die vorliegende Untersuchung kann als *focused ethnography* klassifiziert werden, da die Feldbesuche in den einzelnen Kinderzimmern in kurzen und intensiven Zeitfenstern umgesetzt wurden. Durch den bereits a priori festgelegten Fokus auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte wurde der Beobachtungsradius eingegrenzt, ohne jedoch die konzeptionelle Offenheit gegenüber den Kindern und ihren Orten einzuschränken. Das Hintergrundwissen zu kindlichen Spiel- und Lebenswelten, aber auch zu verschiedenen Fragen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte, wie er in der Geschichtskultur der beforschten Gesellschaft zu beobachten ist, waren zentrale Grundlagen, die den Ethnograph_innen bereits vor den Besuchen zur Verfügung standen. Neben einer eindeutigen Ausrichtung auf einen Teilaspekt der sozialen Praxis war es wichtig, eine darauf abgestimmte ethnographische Beobachtungs- und Erhebungsstrategie zu entwicklen. Diese sollte neben einem Feldtagebuch, das zur Reflexion des Erlebten und zur Dokumentation von flüchtigen Aspekten der Begegnung im Feld diente, vor allem Methoden der Datensammlung und -aufzeichnung (Fotografien, audioaufgezeichnete Interviews) zum Einsatz bringen.[35] Ein derartiges Design ist für die Beforschung von Praktiken und Denkstrukturen dann als förderlich einzustufen, wenn es gelingt, sich abseits von leicht eruierbaren Setzungen bzw. Normen dichter in ein weit stärker

34 Vindrola-Padros 2021, 54 f. Vgl. Knoblauch 2001; Knoblauch 2005; Wall 2014.
35 Vgl. Vindrola-Padros 2021, 6 und 53.

kontextualisierendes Verständnis des beforschten Gegenstandes zu verstricken.[36] Dass ethnographische Darstellungen ebenso wie andere wissenschaftliche Zugänge (ko-)konstruiert sind und somit als Konstruktionen wahrzunehmen sind, sollte nicht unerwähnt bleiben. So betont etwa Michaela Pfadenhauer:

> EthnografInnen vereint […] eine Vorstellung von (sozial-)wissenschaftlicher Forschungspraxis, die dem konsensuellen Verständnis nach nicht unter künstlichen Bedingungen verläuft[,] sondern in dem, was als »natürliche« Settings bezeichnet wird. Mit diesem Naturalismus der Ethnografie ist weder eine Vorstellung vom Sozialleben als Naturgeschehen noch eine Reduktion auf das nur äußerlich Beobachtbare verbunden. Vielmehr entwirft sich der Naturalismus der Ethnografie dezidiert gegen den Positivismus und korrespondiert mit einem konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis.[37]

2.2 Ethnographie und Geschichtsdidaktik

Ethnographische Untersuchungen sind in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik rar. Im Rahmen von qualitativ angelegten Untersuchungen zum Geschichtsunterricht trifft man aber durchaus auf typische Erhebungstechniken, wie etwa jene der »teilnehmenden Beobachtung«, durch die in der Regel über die Involvierung ins Feld ein besonderer Mehrwert im Sinn einer *grounded theory* generiert wird.[38] Die Gründe für diese spürbare Distanziertheit gegenüber der Ethnographie als umfangreiche Beschreibung – hier auch zu lesen als Gegensatz zur Nutzung isolierter ethnographischer Versatzstücke in der qualitativen Forschung – sind sicherlich in der Ausrichtung der Geschichtsdidaktik in den letzten Jahrzehnten zu suchen, in denen die Disziplin ihren wissenschaftlichen Wert über etablierte und anerkannte Methoden, wie sie etwa in den Bildungswissenschaften bereits zum Standardrepertoire gehören, zu steigern suchte. Klagte man noch am Beginn des 21. Jahrhunderts über empirische Defizite der Geschichtsdidaktik, konnte dies zusehends durch klassische qualitative und quantitative Zugänge ausgeglichen werden. Experimentelle Settings wurden dabei jedoch immer seltener oder erfuhren wenig Aufmerksamkeit. Manuel Köster konnte 2016 keine einzige ethnographisch angelegte Untersuchung

36 Vgl. Reinhardt 2013, 17.
37 Pfadenhauer 2017, Abs. 12.
38 Vgl. Bernhard/Kühberger 2018; Bernhard 2021.

in seinem Forschungsüberblick zur deutschsprachigen Geschichtsdidaktik anführen.[39] Dennoch lassen sich ethnographische Arbeiten finden, die sich mit dem Geschichtsunterricht oder Aspekten der Geschichtskultur beschäftigen, wenngleich diese oftmals von Erziehungswissenschaftler_innen verfasst wurden oder nicht aus der deutschsprachigen Tradition stammen.[40] Mit dem Sammelband »Ethnographie und Geschichtsdidaktik« konnten bereits einige Impulse gesetzt werden, um ein Problembewusstsein zu schärfen bzw. Forschungsoptionen zu skizzieren.[41]

Aufgrund der letztlich dennoch geringen Anzahl von ethnographischen Arbeiten aus der Geschichtsdidaktik zeigen sich erst wenige Ansatzpunkte, die aus fachspezifischer Perspektive einer verstärkten Reflexion zugeführt werden sollten.

Während klassische ethnographische Untersuchungen sehr offen konzipiert werden und nach einer längeren Phase einer kulturellen Immersion oder zumindest einer intensiveren (nicht-)teilnehmenden Beobachtung danach fragen, welche Besonderheiten und erkenntnisleitenden Aspekte angesichts des Vorgefundenen im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen sollten, begreift sich die Geschichtsdidaktik als akademische Disziplin, die sich nicht für alle sozialen Phänomene interessiert. Geschichtsdidaktik versteht sich traditionell seit den 1970er Jahren als jene Wissenschaft, die sich mit dem »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft«[42] auseinandersetzt. Dabei diente die Kategorie des Geschichtsbewusstseins auch dazu, das Fach aus seiner durch die Fokussierung auf schulische Lernprozesse verursachten Isolation zu befreien und die Beforschung des Umgangs mit Geschichte und Vergangenheit als soziales Phänomen in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kontexten zu profilieren. Trotz des augenfälligen Siegeszuges eines Konzeptes, das vielfältig interpretiert und vor allem im deutschsprachigen Raum über Texte des Geschichtsdidaktikers Karl-Ernst Jeismann und des Geschichtstheoretikers Jörn Rüsen legitimiert wird, sollte man die durchaus auch aufkeimende Kritik daran nicht übersehen, um – eben nicht zuletzt vor dem Hintergrund ethnographischer Untersuchungen – Offenheit zu wahren, eine differenzierte Weiterentwicklung zuzulassen sowie aufkommende Zweifel an einer lange nahezu unhinterfragten Dominanz zu berücksichtigen.[43] Bärbel Völkel kritisiert etwa die

39 Vgl. Köster 2016, 42 f.
40 Vgl. Keedy/Fleming/Wheat/Gentry 1998, Chikkatur 2013; Hues 2014; Ahlrichs 2020; Jahnke 2021.
41 Vgl. Kühberger 2021a.
42 Jeismann 1977, 12.
43 Vgl. etwa die kritische Reflexion geschichtsdidaktischer Wissensordnungen: Heuer/Seidenfuß 2020, 22-25.

bei Jörn Rüsen auffindbaren engen Verquickungen der Hauptkategorie »Geschichtsbewusstsein« mit weitgehend vereindeutigenden Zugehörigkeitsansprüchen, die Kultur und Nation naturalisieren und so »Geschichtsbewusstsein« ethnozentrisch wie auch nationalistisch verengen würden. Auf diese Weise werde einer Dominanzkultur innerhalb von modernen Gesellschaftsformationen das Wort geredet, und Kulturen würden ihren »Konstruktions- und Imaginationscharakter« verlieren. Nach Bärbel Völkel droht damit ein Abrutschen in rassistische Konzepte, die einen »kolonialen Blick« mit bipolarer Aufladung zwischen dem Westen und dem Rest der Welt befördern.[44] Damit zielt sie auf eine umfassende Kritik an Rüsens Werk ab und versucht, aus konstruktivistischer Perspektive Anregungen für eine kritische Auseinandersetzung mit Rüsen zu geben. Wäre er selbst in den letzten Jahren nicht so deutlich geworden,[45] wären verschiedene Lesarten seiner theoretischen Schriften zum Geschichtsbewusstsein zulässig geblieben, insbesondere auch solche, die nicht die von Völkel offengelegte Struktur in Rüsens Werk rezipieren, sondern eben »eigenwillige« Aneignungen darstellen. Denn gerade durch diese lässt sich erklären, warum sich relativ wenig Kritik an Rüsen regt.

Daneben spielten im 21. Jahrhundert jedoch auch andere Interpretationen des Konzepts »Geschichtsbewusstsein« eine Rolle. Infolge der Debatte über eine kompetenzorientierte Ausrichtung von Geschichtsunterricht wurde ein »reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein« ausdifferenziert,[46] das – zumindest in der theoretischen Ausformung bei Andreas Körber – verschiedene Niveaus eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte ausweist.[47] Diese Entwicklungen, welche im deutschsprachigen Raum vor allem als postmoderne Abgrenzungstendenzen gegenüber einer persistenten Inhaltsorientierung im Geschichtsunterricht des 20. Jahrhunderts zu lesen sind – bei gleichzeitigem Bemühen in den deutschsprachigen Ländern, den Anschluss an zentrale schulpolitische Projekte (»Standardisierung«) nicht zu verlieren –, bauten letztlich auf normativen Vorstellungen auf. Diese waren vorrangig wissenschaftsorientiert angelegt, beförderten bisher aber kaum die Beschäftigung mit Aneignungsprozessen auf »basalem Niveau« – letztlich mit alltäglichen Formen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte. Von einem Norm-Soll ausgehend, welches – durchaus in bester aufklärerischer Tradition – als Ziel angesetzt wurde, konnten auf einer theoretischen Ebene einfachere

44 Vgl. Völkel 2015, 77-85; vgl. auch Völkel 2013.
45 Vgl. den Beitrag von Jörn Rüsen samt der dort abrufbaren Diskussion: Rüsen 2017.
46 Vgl. Körber/Schreiber/Schöner 2007; Barricelli/Gautschi/Körber 2012.
47 Vgl. Körber 2007.

und zugleich erratische Formen identifiziert werden, die im Lichte des angestrebten Ziels nicht anders als defizitär wahrgenommen werden können.[48] Es verwundert daher wenig, dass man derartige einfache Ausprägungen eines Denkens als zu überwindenden Zustand wahrnimmt. Vielmehr sollte man ihnen einen Eigenwert für das Verstehen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte zugestehen, aus dem Erkenntnisse für Prozesse historischen Denkens und Lernens gewonnen werden können. So werden jedoch all jene Formen des Denkens aussortiert, die sich nicht am Modell der westlichen Wissenschaftlichkeit orientieren, selbst dann, wenn sie Teil der (lokalen) westlichen Kulturen und ihres Denkens sind.

Vor diesem Hintergrund kann nachvollzogen werden, warum ethnographische Untersuchungen, auch jene zum Geschichtsunterricht, sich nicht vorschnell bestimmten theoretischen Konzeptionen, Modellen oder Verständnisfolien zuwenden (oder sich diesen ausliefern), sondern über »dichte Beschreibungen« und daraus ableitbare Phänomene neue Sichtweisen präsentieren möchten. Man will damit verhindern, dass die Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Feld durch Limitationen, die zwangsläufig in a priori festgelegten Konzepten und Modellen angelegt sind, neuen Einsichten im Weg stehen. Zu Recht kritisiert Merethe Skårås Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein, in denen oftmals nur textlich verfügbares Material in den Mittelpunkt gestellt und Kontexte des Lernens ausgeblendet werden, als reduktionistisch. Im Zusammenhang mit ihrer Arbeit im Südsudan hält sie fest:

> Identifying historical consciousness when researching the teaching and learning of history calls for data collection methods that address the past, present, and future because historical consciousness is defined as people's sense of connection between the past, present, and future […]. Whereas video classroom observation captures detailed accounts of the present and narratives of the past, interviews and hanging out provide data on all three aspects of time. This makes focused ethnography well-suited for research on teaching and learning history. Common narratives and representations of »the other« are central features of history teaching and learning that might be observed in the classroom and identified during interviews and informal conversations when hanging out. Seixas […] argues how a common past, preserved through institutions, traditions, and symbols, is a crucial instrument in the construction of collective identities in the present. The traditions and symbols

48 Zu einer ähnlich gelagerten Kritik vgl. Knigge 1987, 255.

> might not be accessible through interviews alone, and so video observations and hanging out allow the collection of rich visual data, which enable identification of symbols and traditions that play a role in the construction of collective memory. Focused ethnography on teaching and learning history in conflict allows data collection of complex processes from several perspectives and covers the past, the present, and reflections of the future.[49]

Die Ethnographie fordert aus einer derartigen Forschungshaltung heraus eine offenere Herangehensweise, um stärker auch jene Wege zu berücksichtigen, wie sie aus der angloamerikanischen »History Education« bekannt sind, wo induktiv vorgegangen wird und aus den im Feld auffindbaren Strukturen theoretische Modelle entwickelt werden.[50]

Vor dem Hintergrund der deutschsprachigen Tradition der Geschichtsdidaktik wird es in ethnographischen Untersuchungen aus geschichtsdidaktischer Perspektive darauf ankommen, einen kritischen, aber gleichzeitig produktiven Ausgleich zu schaffen zwischen kategorialen Setzungen mit hoher fachlicher Akzeptanz und der Möglichkeit einer neuen Theoriebildung aus den Erkenntnissen im Feld, um damit konstruktive Anschlussstellen an fachspezifische Diskussionen zu realisieren.[51] Werden nämlich das Feld und seine Phänomene nur entlang einer a priori gesetzten (mono-)theoretischen Argumentation und der darin eingeschriebenen Versatzstücke wahrgenommen, steht zu befürchten, dass die Welt – allzu oft durch ein deduktives Vorgehen – von zuvor festgelegten kategorialen Setzungen verdeckt wird oder Besonderheiten von Lebens- und Denkrealitäten, deren Berücksichtigung eine Kritik von verabsolutierten theoretischen Vorannahmen ermöglichen könnte, ausgesondert werden bzw. unberücksichtigt bleiben.

Ein Bereich, den dieses Schicksal nur allzu oft trifft, sind Formen eines Umgangs mit Vergangenheit bzw. Geschichte, die im Privaten bzw. im Alltag bei Kindern und Jugendlichen (aber auch Erwachsenen) auffindbar sind und die auf das Nachdenken über Geschichtliches und die Vorstellungen von Vergangenheit Einfluss nehmen. Sie wurden zwar ursprünglich am Ende der 1970er Jahre in der Geschichtsdidaktik diskutiert,[52] doch das Interesse daran verschwand relativ rasch hinter massiv normativen Aufladungen eines theoretischen Diskurses zum schulischen Lernen. Die

49 Skårås 2018, 223.
50 Vgl. Carretero/Voss 1994; Wineburg 2001; Lee 2005; Carretero/Lee 2014.
51 Vgl. Knoblauch 2001, 138.
52 Vgl. dazu die frühen Anmerkungen bei Rumpf 1977 oder Becher 1978.

vornehmlich aus punktuellen Beobachtungen abgeleiteten Überlegungen dazu, die aus Sicht der Geschichtstheorie qualitativ höchst unterschiedliche Arten eines denkenden Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte zu beschreiben versuchen, nahmen dabei auch jenen »Komplex, der nur mehr höchst locker oder gar nicht von den Ergebnissen der Geschichtswissenschaft geprägt ist«, wahr. Rolf Schörken beschrieb derartige Formationen als Aspekte eines »trivialen Geschichtsbewusstseins«.[53] Er konstatiert in diesem Zusammenhang drei ineinandergreifende und damit schwer voneinander abgrenzbare Bereiche, nämlich ein (a) »Geschichtsbewusstsein des Alltags« (i. e. »triviales Geschichtsbewusstsein«), eine (b) »geschichtliche Bildungswelt«, zu der er auch populärkulturelle Vermittlungsversuche rechnet, sowie (c) die Geschichtswissenschaft.[54]

Betrachtet man die Beschäftigung mit dem Phänomen des »Geschichtsbewusstseins im Alltag«, so gilt es, hier neben den Arbeiten von Rolf Schörken auch jene von Bodo von Borries hervorzuheben. Rolf Schörken klassifizierte Entlastungs-, Prestige-, Stabilisierungs- und Rechtfertigungsfunktionen von Geschichte, während Bodo von Borries die Bedürfnisse Selbstverwirklichung, Kunstgenuss und (unbewusste) Triebabfuhr herausarbeitet.[55]

> Zu den wenigen, die die durch die Differenz zwischen normativen Setzungen und faktischen Formen historischen Bewußtseins gegebene Provokation annehmen – die Tradition bloß normativer Setzungen ist ungebrochen –[,] gehören Rolf Schörken und Bodo v. Borries. Sie bemühen sich um umfassendere Erklärungen für die Genese offenbar wissenschaftsferner und arationaler Aneignungen von Geschichte. Beide verorten deren Objektivationen unter der (von Schörken geprägten) Kategorie »triviales Geschichtsbewußtsein«. Folgt man ihnen, dann sind »entgleiste Geschichtsgeschichten« – je nach ihrem Abstand zur fachwissenschaftlichen Wahrheit – mehr oder minder trivial.
>
> Aber – so wichtig beider Arbeiten schon deshalb sind, weil sie auf eine breite Unterströmung der Geschichtsaneignung aufmerksam machen,

53 Schörken 1997, 23.

54 Vgl. Schörken 1997, 23.

55 Vgl. Knigge 1987, 256; Schörken 1979c; Schörken 1981; Borries 1980a, Borries 1980b; Borries 2019. – Zuvor setzten sich auch Marienfeld/Osterwald (1966), insbesondere im Zusammenhang mit Entwürfen der Politik(geschichte) und dem Nationalsozialismus, mit »naivem Geschichtsdenken« auseinander. Dabei wurden Fehlleistungen wie Personalisierung, Gruppenegoismus, Ohnmacht gegenüber historischer Entwicklung und vermeintliche Eindeutigkeit angesprochen. Vgl. Marienfeld/Osterwald 1966, 36-47.

> die nicht auf kognitive Prozesse beschränkt ist und die sich den Regeln rationaler Erkenntnis nicht vorbehaltlos unterwirft – es muß doch festgestellt werden, daß schon der Begriff »triviales Geschichtsbewußtsein« Probleme aufwirft. Weil er ausschließlich Wissenschaftsferne bzw. -nähe zum Bezugspunkt für die Sinnbestimmung von Geschichtsgeschichten macht, läßt er die Frage nach weiterem oder anderem Sinn – und zwar auf der Ebene der Wortwörtlichkeit von Geschichtsgeschichten – gar nicht erst aufkommen. »Triviales Geschichtsbewußtsein«: das ist weniger ein analytischer Begriff als vielmehr eine stigmatisierende und ausgrenzende Zuschreibung. Es ist also nicht verwunderlich, wenn beide Autoren zu dem Ergebnis kommen, »triviales Geschichtsbewußtsein« […] setze sich nur aus Fehlern, Vorurteilen, falschen subjektiven Prämissen oder gänzlich abstrusen Vorstellungen, wie sie etwa im Einflußbereich außerschulischer Geschichtsvermittlung mit ihren Lücken und Tabus entstehen, zusammen.[56]

Nach Volkhard Knigge würden die von Schörken und Borries aufgestellten Klassifikationen Äußerungen über Vergangenheit und Geschichte nur entlang ihres funktionalen Sinns beurteilen und dabei den je verfügbaren, implizit angelegten eigentlichen Sinn übergehen. Derartige Klassifikationen würden – so Knigge – Vergegenständlichungen von Eigen-Sinn leugnen,

> indem sie sie auf die »geschichtslosen« Teile von Sorten reduzieren, die darauf beschränkt sein sollen, die allgemeinen Struktureigenschaften der jeweiligen Sorte (Kunstgenuss, Triebabfuhr, Abenteuer etc.) zu repräsentieren. Das erzählende, agierende Subjekt verschwindet hinter diesen objektivierenden und generalisierenden Überschriften, ist zum Nährkörper seltsamer Bewußtseinsmetastasen verdinglicht.[57]

Es ist eindeutig, dass man in informellen Settings (aber durchaus auch in formalen schulischen oder akademischen Situationen) auf Formen eines Umgangs mit Vergangenheit bzw. Geschichte stößt, die sich nur schwer in etablierte theoretische Erklärungsmodelle einordnen lassen, sich als widerborstig gegenüber festgefügten »Theoremen« erweisen oder überhaupt in der gezeigten Form unbekannt sind, aber wichtige Hinweise für das Verstehen von Denkakten im Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte liefern können. Dabei spielen personale, auch tiefenpsychologische Nutzungsmomente, wie sie Volkhard Knigge beschreibt, ebenso eine

56 Knigge 1987, 255 f.
57 Knigge 1988, 41.

Rolle[58] wie außerschulische Rezeptionsmuster, die sich nicht entsprechend einer westlichen Wissenschaftsorientierung ausprägen. Geschichtsdidaktische Modelle wie jene des historischen Denkens, welche nach Jörn Rüsen zwar grundlegend in der Lebenspraxis verankert sind,[59] jedoch in einer Matrix »diszipliniert« werden, um entlang fachlicher Diskussionen und theoretischer Paradigmen der Geschichtswissenschaften als plausibel (»triftig«) eingestuft zu werden,[60] sind zwar hilfreich, um etwa Geschichtsunterricht wissenschaftsorientiert ausrichten zu können,[61] erklären aber mitnichten, welche anderen Formen eines Umgangs mit Vergangenheit bzw. Geschichte in Gesellschaften vorliegen, die im Alltag generiert und die von den Lernenden auch in die Schule »mitgebracht« werden. Nimmt man Subjekte ernst, kann es nicht nur darum gehen, ein für sie neues Modell historischen Denkens normativ durchzusetzen, sondern auch ihre bisherigen Weltbilder, Denkakte und Vorstellungen, wie sich Vergangenheit bzw. Geschichte strukturiert, zu kennen. Es ist daher zu überlegen, ob die in ganz unterschiedlichen Lebenswelten der Subjekte generierten Muster als fehlerhafte, defizitäre Vorstufen historischen Denkens zu begreifen sind, denen es in wissenschaftsorientierten Lernprozessen an Schulen und Hochschulen, aber etwa auch in einer engagierten Öffentlichkeit energisch entgegenzuwirken gilt, oder ob die originären Konzeptionen der Subjekte, die ihnen in ihren spezifischen kulturellen Settings als vollständig und sinnvoll erscheinen, einen notwendigen Ausgangspunkt bilden.[62]

Wird das Verstehen von Vergangenheit bzw. Geschichte von Subjekten strikt entlang von eng gesteckten, geschichtstheoretisch festgelegten Regelkreisläufen eines historischen Denkens oder Lernens bewertet, werden meist nicht nur individuelle Modi der Weltaneignung abgewertet oder ausgegrenzt, sondern auch Anschlussstellen oder zumindest Bezugspunkte für eine produktive persönliche Weiterentwicklung auf der Basis von bisherigen Verständnissen vernichtet. Damit wird nicht nur der abgedrängte, im Alltag übliche Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte – ohne ihn zu kennen – unsichtbar gemacht, sondern auch dessen Persistenz im Denken der Subjekte ignoriert. Bezogen auf die in diesem Buch verhandelten Gegenstände würde das bedeuten, dass lebensweltliche Erfahrungen sowie popkulturelle Bilder von kindlichen Spielwelten und die damit generierten Vorstellungen von Vergangenheit, die sich Subjekte in der Regel in sehr positiv besetzten Situationen im Privaten angeeignet haben,

58 Vgl. Knigge 1988; Knigge 1987, 258 ff.
59 Vgl. Rüsen 1983, 30.
60 Vgl. Rüsen 1983, 28 f.
61 Vgl. Körber/Schreiber/Schöner 2007; Kühberger 2015b.
62 Vgl. Knigge 1987, 255.

weiterhin als relationslose »Unterströmung«[63] der Geschichtsaneignung Bestand haben. In vielen Fällen werden sie nicht einmal mit den neuen, von außen gesetzten wissenschaftsorientierten »Wahrheiten« des Bildungsbereiches konkurrieren, sondern verschämt als randständige Denkfiguren mit individueller Wirksamkeit weiter kultiviert.[64] Ein sozial erwünschtes wissenschaftsorientiertes historisches Denken könnte damit zwar erreicht werden, aber eben vermutlich nur für die Zeit der Pflichtunterweisung in der Schule.

Für das Gros der Menschen scheint zu gelten, dass alltägliche und damit eben oft nicht wissenschaftsförmige Begegnungen mit dem Historischen ihre Vorstellungen von der Vergangenheit prägen bzw. ihr (Nach-)Denken darüber beeinflussen. Nach Horst Rumpf findet im schulischen Unterricht und in den universitären Hörsälen »eine artifizielle und reduzierte Form der Aneignung, der Übereignung von Geschichtlichem statt – eine Kultivierung bestimmter Formen der Übereignung zuungunsten anderer Formen.«[65] Diese 1977 getätigte Aussage erinnert stark an Sam Wineburgs Diktum des historischen Denkens als *unnatural act.*[66] Horst Rumpf plädiert daher für einen Ausbruch aus dem akademischen »Zirkel, einer geschlossenen Gesellschaft, in der immer wieder ähnliche Fragen durchgegangen werden«, um so »die alltägliche Lebenspraxis von Kindern, Erwachsenen, die nicht als Schüler, Lehrer hauptberuflich Prozessen und Produkten von Geschichtsforschung ausgesetzt sind,« zu erforschen.[67]

2.3 »Wildes Denken«

Es drängt sich in diesem Zusammenhang auf, sich mit dem Konzept des »wilden Denkens« bei Claude Lévi-Strauss zu beschäftigen. Er konzipierte am Beginn der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts eine universalistisch angelegte Systematik, die zwischen einem »wilden« und einem »domestizierten« Denken unterscheidet. Während mit Zweiterem das neuzeitliche wissenschaftliche Denken gemeint ist, bezeichnet das Konzept des wilden Denkens nicht das »Denken der Wilden«, sondern eine Erkenntnisform, die aus einer eigenständigen Perspektive die Zusammenhänge der Welt erschließt, die man nicht nur in unterschiedlichen Kulturen der Welt, sondern eben auch mitten in unseren eigenen Kulturen beobachten kann:

63 Knigge 1988, 40.
64 Vgl. Knigge 1988, 109.
65 Rumpf 1977, 302.
66 Wineburg 2001.
67 Rumpf 1977, 303.

> Claude Lévi-Strauss fece osservare come il [»pensiero primitivo«] non fosse affatto privo di valenze speculative, riflessive e teoretiche. La differenza principale rispetto al pensiero scientifico moderno, sostenne l'antropologo francese, è che tali capacità sono esercitate solo in relazione a contesti d'esperienza, e non in merito a problematiche logico-formale di tipo astratto. Egli indicò infatti la ricca attività speculativa di questo pensiero con l'espressione »scienza del concreto«.[68]

»Wildes Denken« stellt nach Lévi-Strauss demnach ebenfalls einen wissenschaftlichen Zugang zur Welt dar,[69] der das Konkrete in den Mittelpunkt stellt und das Denken am Gegenstand orientiert. Damit erkennt Lévi-Strauss in beiden Denkformen eine anspruchsvolle Logik. Für ihn liegt der Unterschied »weniger in der Qualität der intellektuellen Operationen als in der Natur der Dinge, auf die sich diese Operationen richten.«[70]

> Gewiß, die Eigenschaften, die dem wilden Denken zugänglich sind, sind nicht die, welche die Aufmerksamkeit der Gelehrten auf sich ziehen. Man kann sich der physischen Welt von zwei entgegengesetzten Standpunkten aus nähern: von einem äußerst konkreten oder einem äußerst abstrakten aus; entweder unter dem Aspekt der sinnlich wahrnehmbaren Qualitäten oder unter dem der formalen Eigenschaften. Daß aber, zumindest theoretisch, und wenn nicht plötzliche Änderungen der Perspektive sich ergeben hätten, beide Wege sich hätten schneiden müssen, erklärt, daß sie beide und unabhängig voneinander in Zeit und Raum zu unterschiedlichen, wenn auch gleichermaßen positiven Arten des Wissens geführt haben.[71]

Dies ist eine Sichtweise, die man auch in einer späteren Interpretation von Lévi-Strauss findet. Bezugnehmend auf das »wilde Denken« führt er in einem 1988 veröffentlichten Interview mit Didier Eribon aus:

68 Fabetti 2019, 118. »Claude Lévi-Strauss wies darauf hin, dass [›primitives Denken‹] keineswegs frei von spekulativen, reflexiven und theoretischen Werten sei. Der Hauptunterschied zum modernen wissenschaftlichen Denken, argumentierte der französische Anthropologe, besteht darin, dass diese Fähigkeiten nur in Bezug auf Erfahrungskontexte und nicht in Bezug auf logisch-formale Probleme eines abstrakten Typs ausgeübt werden. Tatsächlich wies er auf die reiche spekulative Aktivität dieses Gedankens mit dem Ausdruck ›Wissenschaft vom Konkreten‹ hin.« (Übersetzung C. K.)

69 Vgl. Lévi-Strauss 2020, 27. Er nennt dieses Denken an anderen Stellen auch magisch, mythisch oder symbolisch.

70 Lévi-Strauss 1967, 254.

71 Lévi-Strauss 2020, 310.

> Ich wollte zeigen, dass sich zwischen dem Denken der sogenannten primitiven Völker und dem unsrigen kein Graben auftut. Als man in unseren eigenen Gesellschaften Bräuche und Glaubensinhalte, die fremd waren und den gesunden Menschenverstand irritierten, aufzuzeichnen begann, erklärte man sie als Spurenelemente und Überreste von Formen archaischen Denkens. Für mich hatte es im Gegenteil den Anschein, dass diese Denkformen bei uns noch immer gegenwärtig, lebendig sind. Wir lassen ihnen häufig freien Lauf. Sie koexistieren mit anderen Denkformen, die sich auf die Wissenschaft berufen; sie sind mit gleichem Recht zeitgemäß.[72]

Es handelt sich bei Lévi-Strauss' Konzeption eben nicht um ein entwicklungsgeschichtliches bzw. evolutionäres Modell, bei dem ein »primitives Denken« einem westlich-wissenschaftlichen Denken als »prälogische Vorstufe«[73] vorausgeht, wie dies in der ethnologischen Diskussion bis dahin vertreten wurde,[74] sondern eben um ein formales Modell, das zwei verschiedene Welterschließungsmodi nebeneinanderstellt, die nicht durch prälogische und logische Argumentationslinien unterscheidbar sind und damit auch nicht abhängig von ihren Perspektiven als besser oder schlechter bzw. fortschrittlich oder zurückgeblieben bewertet werden, zumal sie sich auch durchdringen können.[75] Das Ziel beider Arten des Denkens ist unterschiedlich, wenn nicht sogar divergierend: Während ein »wildes Denken« darauf abzielt, die Realität zu verstehen, fokussiert sich ein »domestiziertes Denken« darauf, wie die Welt erklärt werden kann. Damit steht eine Logik der spezifischen und wahrnehmbaren Qualitäten einer Logik des Abstrakten gegenüber, die intellektuelle Qualitäten beeinflusst.[76] An dieser Stelle gilt es aber durchaus, auch die Kritik von Jack Goody an der Konzeption von Lévi-Strauss vorzutragen, die sich gegen eine zu starke Dichotomisierung zwischen dem Wilden und dem Domestizierten richtet, zwei Momente, die zwar abwertende Tendenzen zwischen Kulturen beheben möchten, aber letztlich in einer eurozentrischen, binären Kategorisierung stecken

72 Lévi-Strauss 2019, 187.

73 Reinhard 2013, 105.

74 Vgl. Riedel 2000, 467. Exemplarisch für eine derartige Konzeption steht Lévi-Bruhl 1910.

75 Vgl. Lévi-Strauss 2020, 253. Dass die Moderne durchaus einen Schritt in Richtung domestiziertes Denken darstellt, kann man bei Lévi-Strauss jedoch ebenfalls finden. Vgl. Criado Boado 2000, 287. Meist wird Lévi-Strauss jedoch verkürzt oder auch falsch wiedergegeben, indem etwa auch in der Geschichtsdidaktik – ein irrationales Denken als »wildes Denken« begriffen wird. Vgl. Borries 1980a, 120.

76 Vgl. Criado Boado 2000, 283.

bleiben.[77] Goody verdeutlicht, dass man derartige Gegensätze auch innerhalb der gleichen Gesellschaft beobachten kann:

> The very existence of these two trends, both expressed in the work of Lévi-Strauss, points to the inadequacy of the notion of two different modes of thought, approaches to knowledge, of forms of science, since both are present not only in the same societies but in the same individuals.[78]

Im Anschluss an die Lévi-Strauss'schen Konzeptionen und die Kritik von Goody kann man für die geschichtsdidaktische Reflexion über alltägliches historisches Denken in Abgrenzung zum wissenschaftsorientierten historischen Denken durchaus die Frage aufwerfen, ob es sich dabei (a) um den gleichen Typus handelt, der in unserer Gesellschaft auf verschiedenen Entwicklungsstufen oder Niveaus anzutreffen ist,[79] oder ob damit (b) nicht zwei eigenständige Verarbeitungsmodi von Vergangenheit vorliegen, wie dies in der vorliegenden Untersuchung angenommen wird.[80] Mit Blick auf die anthropologischen Grundlagen bei Lévi-Strauss sollte man durchaus ein »wildes historisches Denken« in Betracht ziehen, welches sich stets auf Sphären des unmittelbar persönlichen Lebensvollzugs bezieht, Zeit also im Konkreten verarbeitet,[81] ohne dabei auf abstrakte Konzepte zurückzugreifen. Man müsste davon ausgehen, dass es dazu stärker sinnliche Intuition nutzt und kein kleinschnittiges, atomisierendes Verständnis von zeitlichen Zusammenhängen, Zäsuren oder Entwicklungen verfolgt, sondern mit Begriffen arbeitet, die in Bildern verdichtet werden.[82]

> Das wilde Denken ist seinem Wesen nach zeitlos; es will die Welt zugleich als synchrone und diachrone Totalität erfassen, und die Erkenntnis, die es daraus gewinnt, ähnelt derjenigen, wie sie Spiegel bieten, die an einander gegenüberliegenden Wänden hängen und sich […] widerspiegeln. […] Das wilde Denken vertieft seine Erkenntnis mit Hilfe von *imagines mundi*. Es baut Gedankengebäude, die ihm das Verständnis der Welt erleichtern, um so mehr als sie ihr gleichen. In diesem Sinn könnte man es als Analogiedenken definieren.[83]

77 Vgl. Goody 1977, 1.
78 Goody 1977, 148.
79 Vgl. Körber 2018, 114.
80 Zum Nebeneinander dieser Denkmodi im europäischen Kontext vgl. die literaturwissenschaftliche Analyse »The Child Savage« von Cui Chen: Chen 2020.
81 Vgl. Lévi-Strauss 2020, 310.
82 Vgl. Lévi-Strauss 2020, 304.
83 Lévi-Strauss 2020, 302 f.

Ohne hier systematisch auf derartige Phänomene in unserer Gesellschaft einzugehen, soll anhand von einigen Beispielen eine Tendenz aufgezeigt werden. Persönlich begegne ich diesem Phänomen etwa vor allem im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht. Denn während als oberstes Ziel des Geschichtsunterrichtes im 21. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum ein kritisches historisches Denken auszumachen ist, welches sich wissenschaftsorientiert an kritisch-genetischen oder vielleicht auch plurigenetischen Darstellungsmodi reibt,[84] trifft man in Unterrichtsplanungen von angehenden Geschichtslehrpersonen und auch im Geschichtsunterricht von erfahrenen Lehrpersonen in Österreich auf eine (beinahe) holistisch angelegte Betrachtung mit stark funktionalem Charakter für eine bestimmte (nationale oder lokale) Kultur. Es dominiert dabei oftmals eine exemplarische Sinnbildung, nach der (nahezu zwanghaft) Gegenwartsbezüge hergestellt werden, um den dargebotenen Gegenstand der Vergangenheit funktional in ein gegenwärtiges Weltbild einzupassen und um damit moralisch-ethische, wenn nicht sogar oft moralisierende Betrachtungen anzuempfehlen, ohne die dabei (un-)bewusst aktivierten Versatzstücke zu artikulieren.[85] Geschichte verkommt als Domäne – ohne die domänenspezifische Tiefenstruktur des Faches zu erreichen – im besseren Fall zu einer verkürzten Sozial- oder Gesellschaftskunde, in der zeitliche Differenzen und Zeitverläufe irrelevant werden, oder manifestiert sich als Menschheitskunde der Gegenwart (Ganzheitslehre bzw. Holismus), die sich dabei aber nicht an Fallbeispielen der Vergangenheit im Kontext der zeitlichen Situierung und der damit in Verbindung zu bringenden Entwicklungsstränge abarbeitet, sondern ein nahezu bruchloses Ganzes bietet, in vielen Fällen eine Totalerklärung. Nicht ein schrittweises, an fachspezifisch-methodischen Schritten orientiertes »Auflösen« in Einzelelemente (»Moleküle«[86]), um deren Eigenart für die vergangene und gegenwärtige Einschätzung von Aspekten der *conditio humana* differenziert diskutieren zu können, bestimmt dabei den Umgang mit den Beispielen aus der Vergangenheit, sondern eine – aus der Perspektive der Geschichtstheorie – radikal vereinfachte, auf eine unmittelbare Lebenspraxis ausgerichtete Wahrnehmung. Die Gründe dafür sind sicherlich mannigfaltig. Sie beginnen beim Nichtbeachten von normativen Vorgaben der Schulbehörde, reichen

84 Vgl. zu den Sinnbildungsmodi von Geschichte: Rüsen 2013, 209-215; Körber 2014.

85 Bernhard dokumentiert dies etwa in Interviews mit Lehrpersonen über »Schlüsselprobleme« im Geschichtsunterricht. Dabei werden gegenwärtige und erwartete »gesellschaftlich relevante Themen« herangezogen, um sich mit Vergangenheit zu beschäftigen oder um diese Themen anhand von Beispielen aus der Vergangenheit zu durchdringen. Vgl. Bernhard 2019, 240-243.

86 Vgl. Lévi-Strauss 2020, 284 f.

über eine fachlich zu schwach profilierte Lehrerbildung bis hin zu dem Aspekt, der hier besonders interessiert, nämlich die Existenz eines anthropologischen Grundbedürfnisses, das von einem alltäglichen historischen Denken geprägt ist. Dieses ist in ein ganzheitliches Weltbild eingebettet, in dem sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft versöhnlich zeigen, womit auch funktionelle und adaptive Nutzungsansprüche einer Beschäftigung mit Vergangenheit befriedigt werden, zeitliche Differenz und kulturelle Alterität einebnend. Dies kann – etwa über die Weitergabe von zentralen Narrativen in Form von deklarativem Wissen – gewiss kulturstabilisierend wirken und dabei moralisch-ethische Grundmuster verfestigen, um intergenerational ähnliche bis gleiche Weltbilder und akzeptierte Konventionen fortzuschreiben. Ein kritischer Anspruch im Sinn eines wissenschaftlichen bzw. wissenschaftsorientierten historischen Denkens wird dabei jedoch nicht verfolgt. Vergangenheit bzw. zeitliche Entwicklung löst sich – um in der Terminologie von Lévi-Strauss zu bleiben – in einen Mythos auf. Die Konstellation genügt sich dabei selbst. Es wird nicht über ihre Struktur nachgedacht. Der Mythos wird so weder als solcher erkannt noch analysiert, aber ins Denken eingebaut.[87] Dabei manifestiert sich nichts anderes als eine bestimmte soziokulturelle Realität, die diese Art der Verarbeitung von Vergangenheit als mögliche Welterschließung angenommen hat.[88]

Man kann Facetten eines derartigen (zeitlosen) Umgangs mit dem Historischen – einer Sinnbildung ohne Zeiterfahrung – aber auch andernorts ausmachen, nämlich dort, wo man sich in kulturellen Nischen unserer Gesellschaften nicht vorrangig an einem bestimmten Datum orientiert, sondern an den Graden der persönlichen und emotionalen Involvierung und einem Früher, das zugleich synchrone und diachrone Züge trägt.[89] Die Konzeption eines derartigen »historischen Denkens im wilden Zustand«[90] muss entlang der eingefahrenen deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskussionen antinomische Reaktionen hervorrufen, nämlich derart, dass die Begriffe »zeitlos« und »historisches Denken« traditionell in der akademischen Geschichtstheorie nicht auf Deckung zu bringen sind. Doch »zeitlos« drückt sich eben auch in einem Denken von zeitlich zwar potenziell fixierbaren Zusammenhängen aus, die jedoch für den Lebensvollzug in eine Symbolsprache des Alltags übersetzt werden und damit ihre zeitliche Eindeutigkeit verlieren. Nicht Konventionen von linear-

87 Vgl. Criado Boado 2000, 284.
88 Vgl. Criado Boado 2000, 286.
89 Vgl. Lévi-Strauss 2020, 302.
90 Vgl. in Anlehnung an das »Denken im wilden Zustand«: Lévi-Strauss 2020, 253.

kalendarischer Datierung und (kultur-)historischer Kontextualisierung spielen dabei eine Rolle, sondern die persönliche Einbettung in größere Zusammenhänge einer zyklischen (Lebens-)Welt. Derart entzeitlichte Ereignisse und Gegenstände, die dies materiell versinnbildlichen und nicht selten mit *rites-de-passage* oder anderen besonderen Lebenslagen in Verbindung gebracht werden können, spielen dabei im Alltag eine Rolle. So konnte ich etwa in meiner Jugend im Haushalt meiner Eltern beobachten, wie im Rahmen eines zyklisch-holistisch konzipierten kalendarischen Verständnisses, das durch den wiederkehrenden religiösen Festtagskalender sowie die in Mitteleuropa damals noch spürbaren vier Jahreszeiten mitdeterminiert war, auch Sterbetage von Verwandten zu zyklischen Erscheinungen wurden, die im Jahreskreis fixiert wurden. Die zum Gedenken an die Verstorbenen entzündete Kerze in der Küche markierte diese zyklische Wiederkehr in der materiellen Kultur des Alltags, nicht aber die zeitliche Distanz zum Todestag – ein Erinnerungsritus, der sich der Zeitlichkeit in der Praxis des Alltags entzieht; ein Gedenken, vielleicht sogar die Vorstellung von »Anwesenheit« im ganzheitlichen Sinn. Durch die Privilegierung eines zyklischen Gedenkens als Akt der Selbst- und Gemeinschaftskonstruktion im Jetzt wird eine lineare Zeitlichkeit abgedrängt.

Blickt man auf andere kulturelle Zusammenhänge, in denen Vergangenheit in den Fokus kommt, drängen sich etwa auch Museen auf. Angela Jannelli zeigt in ihrer Konzeption von »wilden Museen« eine weitere Variante, in der sich in kulturhistorischen Museen Formationen des »wilden Denkens« im Umgang mit Vergangenheit manifestieren. Sie hält fest:

> Charakteristisch für ein *wildes Museum* ist seine Objektfülle. Es gibt keine bewusste Trennung von Schau- und Studiensammlung bzw. von Ausstellung und Depot. Im Museum werden möglichst viele Dinge gezeigt, ins »Archiv« (wie die Museumsmacher ihre Lagerräume häufig nennen) wandern höchstens Doubletten oder Gegenstände, die aufgrund von akutem Platzmangel nicht mehr in die Ausstellung integriert werden können. Die Inhalte des *wilden Museums* werden vorwiegend in Führungen erläutert. Die personale Vermittlung ist die wichtigste Form der Kommunikation mit dem Museumspublikum. Ausstellungstexte oder Objektbeschriftungen sind kaum oder nur in rudimentärer Form vorhanden.[91]

91 Jannelli 2012, 23 f.

> Die Weltbilder des *wilden Museums* sind nicht nach dem chronologischen Code der Geschichtswissenschaft verfasst, sie sind bildlich-räumliche Konstruktionen. Diese nicht-lineare Art, die Erscheinungen der Welt zu ordnen, fand ich in allen untersuchten *wilden Museen* vor. Die Chronologie als ordnender Code fehlte oder zeigte sich nur in rudimentärer Form. Stattdessen sind die Museumsdinge in sinnhaften Bildräumen gruppiert. Die *wilden Museen* können demnach als einzelne, eigenständige »Geschichtsgebiete« bezeichnet werden, als »Orte des wilden Denkens«.[92]

Dass Denken eben nicht immer wissenschaftsorientiert stattfindet, ist ein Befund, der auch auf unsere europäischen (oder westlichen?) Gesellschaften zutrifft. Nicht umsonst interessierte sich Lévi-Strauss für die Strukturen des kulturell geprägten Denkens und zeigte über eine kulturvergleichende Herangehensweise Formen des »wilden Denkens« auf. »Die Welt, wie wir sie wahrnehmen, unterliegt per definitionem den Regeln unserer Logik, denn sie ist nichts als eine umfassende Wirklichkeit, die den Filter unserer geistigen Architektur durchläuft.«[93]

Wie wir diese »Architektur« selbstständig und kulturabhängig errichten, brachte Franz Boas bereits 1938 so auf den Punkt:

> In our own community a mass of observations and thoughts is transmitted to the child. These thoughts are the result of careful observation and speculation of our present and of past generations; but they are transmitted to most individuals as traditional matter, much the same as folk-lore. The child combines his own perceptions with this whole mass of traditional material, and interprets his observations by its means. It is a mistake assume that the interpretation made by each civilized individual is a complete logical process. We associate a phenomenon with a number of known facts, the interpretations of which are assumed as known, and we are satisfied with the reduction of a new fact to these previously known facts.[94]

Die Frage, ob und inwieweit »wildes historisches Denken« beobachtbar ist, stellt eine Herausforderung für eine ethnographisch angelegte geschichtsdidaktische Untersuchung dar, die ja – wie oben bereits festgehalten – entlang von etablierten abstrakten Konzepten und Theorien einer

92 Jannelli 2012, 35 f. (Hervorhebungen aus dem Original übernommen).
93 Lévi-Strauss 2008, 34.
94 Boas 1963, 199.

Wissenschaftsdisziplin organisiert ist und nach Formen eines wissenschaftsorientierten historischen Denkens im Kinderzimmer fragt. Eine rigide Trennung zwischen einem »wilden« und einem »domestizierten« historischen Denken in postmodernen Gesellschaften herstellen zu können, ist vermutlich illusorisch, wenngleich zwei Typen als erkenntnisleitende Kontrastfolien sinnvoll sein könnten, um eine differenzierte Sichtweise auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte zu erlangen. Die Konzeption zweier unterschiedlicher Denkmodi im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte erscheint plausibel und mit Lévi-Strauss durchaus begründbar, weshalb es sich im Kontext der vorliegenden Untersuchung anbietet, ein alltägliches historisches Denken (im Licht eines »wilden Denkens«) und ein wissenschaftliches bzw. wissenschaftsorientiertes historisches Denken gegenüberzustellen (Abb. 2.1, S.64). Beide Formen generieren je spezifisches Wissen und greifen dazu auf epistemische Standards zurück, die in ihrem Einflussbereich Gültigkeit beanspruchen können. Das im Alltag genützte Wissen reguliert das Verhalten und unterstützt die Bewältigung von Herausforderungen.[95] Es ist von schnellen Urteilen geprägt, die ohne größere kognitive Anstrengung erbracht werden und dabei eingefahrene Sachverhaltswahrnehmungen repetitiv abrufen.[96] Lévi-Strauss würde hier wohl vom »Konkreten« sprechen. Gleichzeitig muss man aber erkennen, dass damit den wissenschaftlichen Anforderungen an Wahrheitskriterien eines wissenschaftlichen historischen Denkens und dem erwarteten Grad an differenzierter Reflexivität nicht Genüge getan wird.[97]

Anna Clark hat dieses Phänomen wohl indirekt aufgespürt, indem sie nach den Verbindungen zwischen der australischen Geschichte und den in Australien lebenden Menschen fragte. Dabei baute sie auf jenes Unbehagen auf, das zwischen geschichtswissenschaftlichen Diskursen und populären Diskursen über die Vergangenheit existiert. Sie unterscheidet dabei so:

> One is official and knowledge-based – taught in schools, tested in official surveys, and promoted by public institutions. The other is familiar, experiential, and is deeply connected to people's families and communities.[98]

Diese andere Art des Umgangs mit Vergangenheit, die sich nicht über die Konventionen der Geschichtswissenschaft erschließen lässt, zielt auf ganz andere Momente ab. Der Historiker Trevor Getz bringt dies so auf den Punkt:

95 Vgl. Bardmann 2015, 25.
96 Vgl. Bracke/Flaving 2018, 138 f.
97 Vgl. Rüsen 2013, 58-63; Baumgartner 1975.
98 Clark 2016, 7. Vgl. für Großbritannien: Green 2020; Green 2013; für die USA: Rosenzweig/Thelen 1998.

> I am a »professional« historian […]. Yet my most deeply held connections with the past would not pass the tests of historical epistemology and do not depend on letters or job titels for their legitimacy. […] These treasured tales were related to me as child, either as firsthand experience or as an inheritance carried along a chain of voices over the decades.[99]

Auch die Analysen der Zeithistorikerin Margit Reiter, die sich mit Formen des Umgangs mit der NS-Vergangenheit in österreichischen Familien beschäftigte, zeigen, dass sich in der familiären Kommunikation über die Zeit des Nationalsozialismus Zugänge zur Vergangenheit (Erzählungen, Interpretationen, Begründungsstrukturen etc.) zeigen, die einem alltäglichen historischen Denken weit näher stehen als einem geschichtswissenschaftlichen. NS-Vergangenheit, die im familiären Rahmen aufblitzt, hat nach Reiter etwas Beiläufiges, wird zumeist absichtslos wiedergegeben und ist in alltägliche soziale Situationen (beim Essen, beim Fotoschauen, auf Familienfeiern, anlässlich von Verwandtenbesuchen etc.) eingebunden. Dabei ist es auffällig, dass die in solchen Situationen durch beiläufige Bemerkungen ausgelösten Erinnerungen durch einen »fragmentarischen Charakter« gekennzeichnet sind. Die präsentierte Geschichte ist damit bruchstückhaft, anekdotisch, wenig ausführlich und nicht in sich abgeschlossen.[100] Ähnlich wie andere Akte der Familienkommunikation sind (groß-)elterliche Geschichten

> über die NS-Zeit sehr oft unvollständig und vage […], es fehlen meist konkrete Orts- und Zeitangaben und jeder kausale Zusammenhang und sie entsprechen nicht immer einer äußeren Logik. Aber genau durch diese nebulöse Vagheit werden die Erzählungen in hohem Maße deutungsoffen, das heißt: die Leerstellen können von den ZuhörerInnen (den Nachkommen) nach eigenem Belieben aufgefüllt werden, wobei in der Regel genau jene Bestandteile der Geschichte aufgegriffen werden, die für sie am plausibelsten sind und zugunsten der Großeltern/Eltern gedeutet werden können, wohingegen andere, unliebsame Bestandteile schlicht »überhört« werden.[101]

Der Umgang mit der NS-Vergangenheit ist vor allem auch durch die unhinterfragbaren Setzungen seitens der Älteren gekennzeichnet. Oft sind

99 T. R. Getz zitiert nach Clark 2016, 36 f. Clark entnimmt die Aussagen von Trevor R. Getz einer nicht auffindbaren Veröffentlichung.

100 Vgl. Reiter 2006, 65.

101 Reiter 2006, 65.

selbst kleine Rückfragen zu den interpretierenden Ausführungen zur Vergangenheit unerwünscht, die sich zudem aufgrund eines autoritären distanzierten bis emotional positiven Verhältnisses zwischen Erzähler_innen und Zuhörer_innen und aufgrund der informellen Struktur des Gespräches im Privaten sowie dessen Fragmentiertheit einer Fundamentalkritik entziehen können.[102] Die in Alltagssprache vorgebrachten geschichtlichen Splitter beruhen zudem auf den persönlichen Erfahrungen der Erzähler_innen und vermitteln damit »Gewissheit« – etwas, das bei derartig hoch sozial eingebundenen Vermittlungssituationen nahezu immer beobachtbar ist. Zeit und Raum werden ausgesetzt, persönlich erlangte Einsichten in normative Orientierungspunkte verwandelt und nicht selten durch Repetition der immer gleichen Geschichte auch auf unterschiedlichsten Ebenen stabilisiert. Angela Keppler merkte für den Umgang mit der Familiengeschichte an, dass diese oftmals gerade von derartigen Verkürzungen und Reduktionen lebt, weil die familiäre Gemeinschaft die dahinterliegende Erzählung in der Regel kennt und auf diese Weise vor allem eine gemeinsame Tradition verfestigt wird, die für die Familie identitätsstiftend wirkt:

> Häufig sind diese »Geschichten« ja bereits bekannt und werden mittels kurzer Bemerkungen, deren Sinn jeder versteht, nur wachgerufen. Sie können aber jederzeit zu ausführlichen Geschichten ausgebaut werden, und sie werden es zumal dann, wenn ein neues Familienmitglied (eine Schwiegertochter, ein Schwiegersohn, ein Enkelkind etc.) anwesend ist, das die Geschichte noch nicht kennt.[103]

Anna Green spitzt diese Beobachtung noch weiter zu, wenn sie im Zusammenhang mit ihrer Forschung zum Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in England und Neuseeland festhält:

> While the early work in historical consciousness focused upon the acquisition of historical knowledge through formal education systems, family stories at times appear to operate in a parallel universe, attached by a relatively slender thread to the »history of historians«.[104]

102 Vgl. Reiter 2006, 69.
103 Keppler 1994, 186.
104 Green 2020, 208.

Alltägliches historisches Denken und *wissenschaftsorientiertes* bzw. *wissenschaftliches historisches Denken* können als zwei eigenständige Formen der Erkenntnis begriffen werden, die nicht über Kategorien wie rational/irrational, primitiv/niveauvoll, zurückgeblieben/fortschrittlich oder überlegen/unterlegen zu unterscheiden sind. Bindet man diese Konstrukte an Lévi-Strauss zurück, handelt es sich um zwei anspruchsvolle Logiken. Ein Unterschied ist demnach nicht unbedingt im Zusammenhang mit »der Qualität der intellektuellen Operationen« auszumachen, vielmehr zeigt er sich in »der Natur der Dinge, auf die sich diese Operationen richten«.[105] Ihre parallele, nicht hierarchisierende Existenz in (post-)modernen Gesellschaften und deren Individuen führt im Alltag der Menschen zu Überlappungsbereichen, sodass sich beide Modi gegenseitig durchwirken können oder auch nur punktuell im jeweils anderen Feld aufblitzen.[106] Gleichwohl kann man sie idealtypisch und nicht zuletzt anhand von Beispielen trennen.

Es hat zudem den Anschein, dass nicht die Nähe oder Ferne zum wissenschaftlichen Modus die Art des Denkens bestimmt, sondern insbesondere auch der Zweck, die Intention bzw. Nutzbarmachung innerhalb der Kultur.

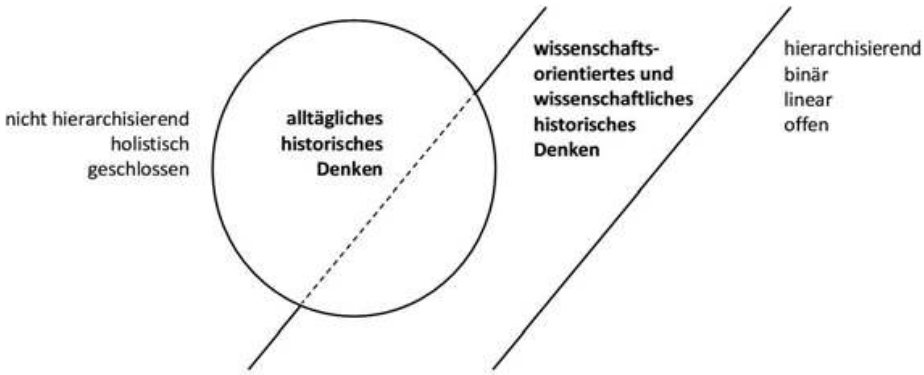


Abb. 2.1: Idealtypische Darstellung des alltäglichen historischen Denkens und des wissenschaftsorientierten historischen Denkens

105 Lévi-Strauss 1971, 254.
106 Schörken spricht von »Diffusion«. Vgl. Schörken 1995, 22.

Wendet man sich geschichtsdidaktischen Auseinandersetzungen zu, so kommt man nicht umhin, Sam Wineburgs bereits erwähntes Diktum vom »Historischen Denken als unnatürlichem Akt« genauer zu betrachten. Er argumentiert:

> […] historical thinking, in its deepest forms, is neither a natural process nor something that springs automatically from psychological development. Its achievement, I argue, actually goes against the grain of how we ordinarily think. This is one of the reasons why it is much easier to learn names, dates, and stories than it is to change the fundamental mental structures that we use to grasp the meaning of the past.[107]

Er geht einige Jahre später noch weiter, indem er seine Position noch mehr zuspitzt:

> […] thinking *ahistorically* may well be our psychological condition at rest, a kind of blissful state in which the complexities of disciplinary history needn't get in the way of our snap judgements and facile analogies. The self-assured layperson alights on surface similarities between past and present, welding the two in a »timeless past« that blithely ignores nettlesome issues of context, circumstance, contiguity, and chronology. Doing something different requires effort and must be cultivated.[108]

Damit umreißt Wineburg jene Form des denkenden Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte, die hier als alltägliches historisches Denken bezeichnet wird. Auch er stellt dabei alltägliche Situationen einer Nutzung von Vergangenheit und Geschichte in den Mittelpunkt und identifiziert Versatzstücke, die sich von einem wissenschaftsorientierten bzw. einem wissenschaftlichen historischen Denken abgrenzen lassen. In Anlehnung an das kognitionspsychologische Konzept der »Verfügbarkeitsheuristik« *(availability heuristic)* betont er, dass beim Denken leicht verfügbaren und hervorstechenden Informationen ein Vorrang gegenüber blassen, aber oft durchaus beweiskräftigen Hinweisen eingeräumt wird.[109] Er geht mit der von ihm beobachteten Form des Denkens jedoch sorgsam um, indem er identifizierte Versatzstücke nicht als dumm oder rückständig qualifiziert (»Mangeldiskurs«)[110], sondern psychologisch erklärt. Es seien eben keine

107 Wineburg 1999, 491.
108 Wineburg 2007, 7.
109 Vgl. Wineburg 1999, 496; Wineburg 2007, 7.
110 Reinhardt 2013, 106.

schlechten Angewohnheiten, denen gefrönt wird, sondern »our psychological condition at rest, a way of thinking that requires little effort and comes quite naturally«.[111] Anhand verschiedener Fallbeispiele arbeitet Wineburg Grundformen eines solchen Denkens heraus. Dazu zählt etwa auch der »Presentismus« *(presentism)*, also eine radikal gegenwärtige Wahrnehmung der Vergangenheit, ohne vergangene Kontexte und zeitliche Alteritäten in der Imagination bzw. Darstellung der Vergangenheit (ausreichend) zu berücksichtigen. Vergangene und gegenwärtige Phänomene (gesellschaftliche Strukturen, menschliches Verhalten, Handlungsoptionen, Einschätzung von Situationen etc.) werden dabei nicht nur verglichen, sondern bruch- und kritiklos gleichgesetzt, um daraus Orientierung für die Gegenwart zu generieren. Die Beschäftigung mit der Vergangenheit benötigt keine systematischen, kleinschrittigen Methoden, sondern wird unmittelbar, etwa über das Lesen von historischen Quellen, erschlossen.[112] In der weiteren Diskussion – vor allem auch hinsichtlich der Ausgestaltung historischen Denkens, das Wineburg als westliches Projekt der Aufklärung[113] identifiziert – bringt er eine Unterscheidung zwischen einem »natürlichen«[114] Denken und einem »unnatürlichen« ins Spiel. Wenngleich Wineburg selbst eingesteht, dass ein »natürliches« Denken schemenhaft bleibt, grenzt er es mithilfe der Kennzeichen des wissenschaftlichen historischen Denkens ab. Er hält fest:

> Disciplinary history is a relatively new player in the academic pantheon, not emerging as a distinct discipline until the latter half of the nineteenth century. Unlike our other engagements with the past, disciplinary history carries its own characteristic forms of inquiry, its own unique way of engaging the world. History as practiced in the contemporary academy is suspicious, secular, public, qualified, and, to use Sir Karl Popper's lapidary term, »falsifiable«. Unlike religion, in which faith cements belief, history requires evidence – tangible, verifiable, and open to scrutiny.[115]

111 Wineburg 1999, 496.
112 Vgl. Wineburg 1999, 496.
113 Vgl. Reinhardt 2013, 111 f.
114 Wineburg versteht darunter nicht »urwüchsig« oder »unbeeinflusst«, sondern bezieht den Begriff »natürlich« viel stärker auf Situationen im alltäglichen Leben, wo dieses Denken zum Einsatz kommt. Ein »natural thinking« bleibt damit ebenfalls ein *(an-)*sozialisiertes Denken. Sein Begriff dafür ist jedoch problematisch, weil er diesen Aspekt sprachlich versteckt. Vgl. Wineburg 2007, 6.
115 Wineburg 2007, 7.

Andreas Körber hat kürzlich seine Interpretation dazu eingebracht, indem er grundsätzlich feststellt, dass es sich beim historischen Denken nicht um allgemein verfügbaren »gesunden Menschenverstand« *(common sense)* handle, sondern um eine disziplinäre Sichtweise auf zu bewältigende Herausforderungen, die erworben werden sollte.[116] Gleichzeitig entwickelt er im Rahmen seines Konzeptes des historischen Denkens die Vorstellung, wonach es keine prinzipielle Gegensätzlichkeit zwischen einem »›alltäglichen‹ historischen Denken« und einem »Expert_innen-Denken« gebe, sondern eben nur graduelle Unterschiede (Niveaus), wobei die beiden Modi des Denkens als ein Kontinuum zu verstehen seien, nicht als streng getrennte Zugänge:

> Expertise, then, is not an alternative and superior way of knowledge production within this discipline, but rather a the [sic] mastery of a specific methodical and quality-controlled form of generally available logic of temporal orientation – »quality controlled« by methods and criteria developed and reflected upon in the academic discipline.[117]

Auch wenn einer solchen Sichtweise viel abzugewinnen und Körber damit in Teilen sicherlich zuzustimmen ist – etwa dass auch Laien Operationen im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte vornehmen, die man ganz ähnlich bei ausgebildeten Historiker_innen ausmachen kann[118] –, so muss diese Beobachtung nicht zwangsläufig die Sichtweise unterstützen, die beiden hier diskutierten Modi würden ein Kontinuum abbilden. Damit können zwar Entwicklungsprozesse von basalen hin zu elaborierten Formen eines wissenschaftsorientierten historischen Denkens beschrieben werden, doch der Fokus verlagert sich dabei – angesichts einer Konzeption, die für die Beschreibung von formalen Bildungsprozessen entwickelt wurde – weg von den verschiedenen Facetten oder Typologien performter Denkakte im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte hin zu einer noch nicht vollständig ausgearbeiteten Entwicklungslogik eines zunehmend selbstständigen wissenschaftlichen historischen Denkens und dem dabei präskriptiv zu erlangenden Niveau. Es geht in einem solchen Kontinuum-Modell offenbar nicht darum, andere Formen des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte zu verstehen oder für historisches Lernen zu aktivieren, sondern darum, jene Aspekte, die nicht einem wissenschaftsorientierten bzw. wissenschaftlichen historischen Denken entsprechen, auszusortieren.[119] Die

116 Vgl. Körber 2018, 113.
117 Körber 2018, 113 f.
118 Vgl. Körber 2018, 114.
119 Hier setzt etwa auch die Kritik von Heinrich Ammerer an Karl-Ernst Jeismanns Konzept des Geschichtsbewusstseins ein, der mit Jürgen Straub argumentiert, dass

Logik des Übergangs vom alltäglichen zum wissenschaftsorientierten bzw. wissenschaftlichen historischen Denken ist demnach ein Prozess, in welchem – dem Bild des Kontinuums zum Trotz – unterlegene (damit als »falsch« zu klassifizierende) Aspekte durch angebrachtere (als »besser« zu bewertende) innerhalb eines letztlich dennoch bipolaren Systems ersetzt werden. Ein derartiges Konzept erkennt damit zwar auf basalem Niveau einen Überlappungsbereich zwischen einem alltäglichen und einem wissenschaftlichen historischen Denken an, verengt jedoch deren Ausprägungen in der weiteren Graduierungslogik zugunsten eines als elaboriert geltenden wissenschaftlichen Stils. Damit können vor allem Ziele eines wissenschaftsorientierten Geschichtsunterrichtes gut beschrieben und begleitet werden, anthropologisch zu beobachtende Modi der Weltaneignung, wie man sie eben im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte im alltäglichen Denken ausmachen kann, werden dabei jedoch nicht weiter berücksichtigt (und in weiterer Folge auch nicht beforscht), gelten sie im Sinn des Kontinuums ja als zu überwindende Zustände, deren eigentlicher neuer Zielhorizont bereits bekannt ist.[120] Auf diese Weise wird die anthropologische und psychologische Dominanz des alltäglichen Denkens ebenso nahezu undiskutiert beiseitegeschoben wie seine strukturellen Andersartigkeiten. Ein sanfter Übergang im Kontinuum wird suggeriert. Es gilt daher zu fragen, ob es nicht doch eher einen harten Bruch mit weitverbreiteten und informell erworbenen Mustern eines in einer Kultur verankerten alltäglichen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte darstellt, wenn man – etwa im schulischen historischen Lernen – in ein wissenschaftsorientiertes bzw. wissenschaftliches historisches Denken wechselt,[121] das etwa im Geschichtsunterricht aufgrund einer wirkmächtigen Kommunikationsregulation zudem die Möglichkeiten des Argumentierbaren ein-

es nämlich darin zu einer Überbetonung der rationalen Kontrolle im Umgang mit Aussagen oder einer »methodischen Rationalität« komme, während Gefühle und Begehren ausgeblendet würden. Vgl. Ammerer 2021, 77.

120 Ähnliches kann man gewiss auch für Positionen bei Lee/Shemilt 2003 ausmachen; vgl. auch Pandel 1987.

121 Wineburg führt dazu ein Beispiel an, bei dem eine altbekannte Familiengeschichte (lies auch: Familienanekdote) hinterfragt wird und nicht nur im Sinn der bisherigen Familientradition unhinterfragt übernommen wird. Vgl. Wineburg 2007, 7. – Auch in der Forschung zu epistemischen *beliefs* findet man Hinweise, dass es sich um einen Bruch handeln muss, der letztlich über einen »conceptual change« erklärt wird (vgl. Limón 2002; Günther-Arndt 2006; Kühberger 2012, 44 f.), der zudem langsam und nicht abrupt vollzogen wird. Die in dieser Forschung beobachteten höchsten Niveaus stehen dabei letztlich wieder eng mit dem wissenschaftlichen Denken in Verbindung. Vgl. dazu Lee/Shemilt 2003; Maggioni/vanSledright/Alexander 2009; Nitsche 2017; Nitsche 2019.

schränkt.[122] Sollte die Geschichtsdidaktik nicht viel mehr über strukturelle Merkmale des alltäglichen historischen Denkens wissen, um in Lernprozessen angemessen reagieren zu können? Damit sprechen die hier aufgegriffenen Überlegungen für typologische Unterscheidungen im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte, die erkannt werden sollten, um Herkunft, Strukturiertheit und Logik des alltäglichen historischen Denkens für eine sinnvolle und wertschätzende Ausgestaltung von historischen Lernprozessen nutzen zu können. In ihrer funktionalen Unterschiedlichkeit, in der sowohl psychologische als auch kulturelle Momente wirksam werden, erhalten sie einen Eigenwert, der nicht an einem a priori gesetzten Standard wissenschaftlichen historischen Denkens gemessen wird, sondern an der unterschiedlichen Dienlichkeit für das menschliche Leben bzw. für verschiedene Kulturen. Sam Wineburg hält in diesem Zusammenhang fest:

> As a species, we need both forms of history – the personal and revered, as well as the critical and detached – to lead connected, thoughtful, and intellectually rigorous lives. Indeed, knowing how and when to alternate among the different ways of engaging the past allows us to participate in the full range of human experience.[123]

Daher erscheint es durchaus sinnvoll, einen »natürlichen« Umgang mit Vergangenheit und Geschichte, der sich in Formen des alltäglichen historischen Denkens zeigt und eigenen Mustern folgt, von einem anerzogenen und *disziplinierten* historischen Denken, das Wineburg durchaus treffend als *unnatural act* identifiziert und das im Westen als gesellschaftliche Konvention anerkannt wird, zu unterscheiden. Definiert man historisches Denken bzw. den Umgang mit Geschichte nicht vorschnell eng nach den bei Jörn Rüsen explizierten und in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik stark rezipierten Theoremen, sondern versteht man darunter zunächst einen breiter angelegten anthropologischen Modus, Vergangenheit für sich und sein Leben in einem bestimmten kulturellen Kontext zu aktivieren, könnten konkrete Erwartungen und dominante kategoriale Fokussierungen vorerst zum Zweck der Beobachtung des Feldes etwas zurückgestellt werden. Es ergibt sich damit die Möglichkeit, bislang wenig beachtete Momente oder Verständniswege des Historischen zu beobachten, zu beschreiben und nach kognitiven Anschlussstellen für fachliche Lernprozesse an ein wissenschaftsorientiertes historisches Denken zu befragen, die – anstatt sie zu

122 Bezogen auf Emotionen herausgearbeitet bei Bracke/Flaving. Vgl. Bracke/Flaving 2018, 151.

123 Wineburg 2007, 7.

ignorieren, auszublenden oder zu trivialisieren – als strukturelle Voraussetzungen von mentalen Dispositionen der Lernenden wahrgenommen werden sollten. Nicht eine (hoch-)selektive Vereinnahmung des alltäglichen historischen Denkens im Sinn einer Überführung innerhalb eines Kontinuums, sondern ein Erkennen von spezifischen Strukturmerkmalen eines anderen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte, der zur Lebensbewältigung und zur grundlegenden kulturellen Orientierung herangezogen wird, würde die unterschiedlichen Zwecke dieser Denkmodi vermutlich besser verdeutlichen und so ihren jeweiligen Wert in ihrer Unterschiedlichkeit begründen. Dabei sollte jedoch – mit Blick auf die Entwicklung der Geschichtswissenschaften – nicht außer Acht gelassen werden, dass selbst das heute dort erkennbare hochspezialisierte und disziplinierte Denken ab der Aufklärung als Sonderfall bzw. als Ergebnis einer Weiterverarbeitung eines alltäglichen historischen Denkens anzusehen ist. Das Ungleichgewicht zwischen diesen geisteswissenschaftlichen Entwicklungen, insbesondere jenen des 19. bis 21. Jahrhunderts, und den heute anzutreffenden alltäglichen Formen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte erscheint jedoch als zu weitreichend, um diesen Prozess für Lernende in einem linearen, bruchlosen Kontinuum für Lernprozesse abzubilden. Es wird daher vielmehr zur Aufgabe, danach zu fragen, wie Denkweisen in unterschiedlichen kulturellen Settings funktionieren und was sie jeweils für Individuen und Gesellschaften leisten. Dabei in ein bipolares Muster zu verfallen, wäre nicht zielführend, da man stets von verschiedenen kognitiven Verarbeitungsformen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte ausgehen kann.

Abschließend soll hier danach gefragt werden, welche Herausforderungen für den Erwerb eines wissenschaftsorientierten historischen Denkens ein »Hineingestelltsein« in einen alltäglichen Umgang mit Geschichte in einem bestimmten kulturellen Setting bereithält. Welche Kollisionszonen ergeben sich, wenn Formen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte aufeinandertreffen, die entlang unterschiedlicher Konzeptionen mit einer jeweils eigenständigen Epistemologie und eigen-sinnigen Wahrheitsansprüchen angelegt sind und sich plötzlich widersprechen, sich gegenseitig kritisieren oder für ungültig erklären? Wie werden diese (in der Regel schulischen) Zumutungen von Kindern (aber auch von Erwachsenen) verarbeitet, vor allem dann, wenn – wie bisher – niemand mit ihnen darüber spricht? Wie zeigen sich diese Modi im Privaten?

2.4 Alltagswissen über den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte

In postmodernen Gesellschaften des Westens lassen sich keine eindeutigen, harten Grenzen zwischen einem wissenschaftlichen und einem alltäglichen Wissen über ihren Umgang mit Vergangenheit und Geschichte ausmachen. Während sich durch die sich immer stärker ausdehnende hochspezifische Arbeitsteilung verschiedene Aggregatszustände dieser Wissensformationen ergeben, die sich teilweise auch gegenseitig durchdringen, ist gleichzeitig für weite gesellschaftliche Bereiche anzunehmen, dass eine aktive Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen bzw. wissenschaftsorientierten historischen Denken und Wissen eine altersabhängige und sozialisationsbedingte Ausnahme darstellt (z. B. im Geschichtsunterricht). Zudem ergibt sich der Kontakt damit eher passiv beim Konsum von wissenschaftsorientierten geschichtskulturellen Produkten (z. B. TV-Dokumentationen, Sachbüchern, Interviews mit Historiker_innen). Der »Bestand an Denkvoraussetzungen« für einen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte wird daher eher »im gewöhnlichen tagtäglichen Lebensablauf der Gesellschaftsmitglieder geschöpft, angewandt und dadurch natürlich auch fortlaufend verändert.«[124] Dieses Alltagswissen im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte ist damit nicht vorrangig oder oftmals gar nicht von geschichtstheoretischen Grundsätzen, erkenntnistheoretischen Prämissen oder methodischen Verfahren der Geschichtswissenschaften geprägt, sondern vielmehr durch den

> Einsatz von Basisakten und Basisregeln, [durch] die Orientierung am alltagsweltlichen Erwartungsfahrplan, die Anwendung von Ad-hoc-Strategien der Indexikalisierung des Erwartungsfahrplans und der persönlichen und gruppenspezifischen Zielorientierungen – all diese Bewusstseinsprozesse finden in der routinemä[ß]igen Inangriffnahme tagtäglicher Angelegenheiten statt, ohne dass irgendeine reflektierte und spezialisierte Erzeugung von Wissen einsetzen würde.[125]

Eine Änderung dieses alltäglichen Wissens und der an sie gekoppelten Handlungen (auch Denkakte) würde erst durch Bewältigungskrisen ausgelöst werden, wenn bestehende Strukturen nicht ausreichen, um auftretende Probleme zu lösen.[126] Das Alltagswissen

124 Matthes/Schütze 1981, 11.
125 Matthes/Schütze 1981, 40.
126 Vgl. Matthes/Schütze 1981, 40.

> wird als intersubjektiv geltend vorausgesetzt und hingenommen. Es galt bereits lange[,] bevor man die Bühne des Lebens betrat. Es bedarf keiner weiteren Verifizierung. Es gilt als selbstverständliche, zwingende, natürliche Faktizität. Das Wissen der Alltagswelt gründet in einer relativ *natürlichen Weltanschauung* (Scheler) und im *praktischen*, *pragmatischen* und *sozial orientierten Handeln*. Wenn es ein Gütekriterium fürs Wissen der Alltagswelt gibt, dann ist es ein äußerst pragmatisches: dass es hilft, den Alltag möglichst problemlos zu bewältigen.[127]

Auch ein Alltagswissen über den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte kann innerhalb dieser Konzeption angesiedelt werden. Es wird vor allem bei der Verarbeitung von biographischen Erfahrungen und anekdotischen Erzählungen über Vergangenheit auszumachen sein, die letztlich aber nicht aufgrund eines wissenschaftlichen Interesses bzw. einer wissenschaftlichen Fragestellung eine Position im Leben der Menschen erlangen, sondern um Modi der auf Gegenwart und Zukunft gerichteten Alltagsbewältigung zu unterstützen. Dazu zählen sicherlich auch Zumutungen eines gesellschaftlichen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte, denen man en passant begegnet (Identitätsbausteine, angebotene oder aufgedrängte Interpretationen der Vergangenheit und ihrer Konsequenzen für eine Zukunft; vorgeführte und anempfohlene Geschichtsbilder; Wertungen von Handlungen etc.). Inwieweit dabei auch wissenschaftliche und wissenschaftsorientierte Versatzstücke aus der bunten Geschichtskultur einer Demokratie für das Alltagswissen umgearbeitet werden, wurde bislang noch nicht systematisch erforscht. Man kann jedoch davon ausgehen, dass sie zum Teil dort Anerkennung und Verankerung finden.

Wissenschaftliches (historisches) Denken und das dazugehörige Wissen kann gegenüber einem Alltagswissen, wie es oben skizziert wurde, zumindest typologisch abgegrenzt werden. Während einige Aspekte in beiden Wissensformen anzutreffen sind (Nützlichkeitsfrage in Bezug auf bestimmte Wissensbestände, Wahrheitsanspruch, Generieren von Wissen durch Beobachtungen etc.)[128], sind andere Aspekte stärker in einem Typus verortbar (Abb. 2.2).

127 Bardmann 2015, 27. Hervorhebung im Original.
128 Vgl. Bardmann 2015, 26.

Alltagswissen zum Umgang mit Vergangenheit und Geschichte als Grundlage alltäglichen historischen Denkens	**Wissenschaftliches Wissen zum Umgang mit Vergangenheit und Geschichte** als Grundlage wissenschaftlichen historischen Denkens
Generierung auf Basis von konkreten, alltäglichen Begegnungen und Herausforderungen	Generierung auf Basis von provozierten, zugespitzten Begegnungen und Herausforderungen
unmittelbare Erfahrungen in Situationen, die als Routine erlebt werden	mittelbare Erfahrung in kontrollierten Situationen
soziale Einbindung	(Ideal der) Unabhängigkeit
zufällige Auswahl von Beispielen durch alltägliche Begegnungen	regulierte Auswahl von Beispielen (Stichprobe, soziale Schichtung, Fallbeispiel etc.) durch geplante Begegnung
alltägliche Sprache mit konkreten Begriffen und die in ihnen ruhenden Konzepte	formale Sprache mit abstrakten, transferierbaren Begriffen und die in ihnen ruhenden Konzepte
eigene und wenige geteilte Erfahrungen als Beleg für Erkenntnisse	intersubjektive Überprüfbarkeit der Erkenntnisse durch Offenlegung von Methoden und Belegen
Tendenz zur Stabilisierung von bekanntem Wissen	Tendenz zum kritischen Hinterfragen und Bereitschaft zum Umbau von bekanntem Wissen
Vertrauen auf Routinen und Gültigkeit	(Meta-)Reflexion, Zweifel, »gewisse Unsicherheit«[129]
weitläufige Geltungsansprüche an Wissensbestände	(eng) umgrenzte Gültigkeitsansprüche an Wissensbestände
praktische Lebensbewältigung	theoretische und empirische Welterschließung
Beobachtung, Analyse und Interpretation werden nicht getrennt	Beobachtung, Analyse und Interpretation werden tendenziell klar getrennt

Abb. 2.2: Idealtypische Unterscheidung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen (vgl. Bardmann 2015, 26; Eirmbter-Stolbrink 2011)

129 Rüsen 1983, 101.

Für Arno Combe und Ulrich Gebhard handelt es sich bei derartigen Wissenssystemen – durchaus in Anlehnung an die Kulturanthropologie bei Claude Lévi-Strauss und an das Konzept einer Kulturpsychologie bei Ernst E. Boesch – um »komplementäre und damit gleichberechtigte Wirklichkeitszugänge«.[130] Damit wird genau jener Schritt vollzogen, mit dem mindestens zwei Verarbeitungsmodi von *Welt* anerkannt werden, mit denen Schüler_innen in der Schule konfrontiert sind. Im wissenschaftlichen Denksystem werden oftmals die Regeln des Alltags ausgesetzt oder sogar massiv kritisiert. So führt Sabrina Monetha etwa an, dass alltägliches Denken und Handeln – im Gegensatz zu einer wissenschaftsorientierten Variante, die langsamer abläuft und mit kognitivem Aufwand verbunden ist – von Leichtigkeit geprägt sei, die auf Erfahrungen gründet:

> Ein Beispiel für eine Urteilsheuristik lautet: Die Mehrheit hat gewöhnlich Recht. Hat eine Person durch vorangegangene Erfahrungen gelernt, dass das, was einen breiten Konsens in einer Gruppe erreicht, üblicherweise korrekt ist, dann wird sie sich in künftigen Situationen vermutlich nicht erst ein detailliertes Bild von der Sache machen und Gründe für eine Zustimmung bzw. Ablehnung durchdenken, sondern sich der mehrheitlichen Meinung anschließen.[131]

Das Hauptproblem bei derartigen Versuchen, Modi des Denkens und Handelns und das dazugehörige Wissen zu beschreiben, liegt selbst bei einer Betrachtung der eigenen (Wissens-)Kultur darin, dass die Beispiele und auch die verwendeten Bilder oftmals den Eindruck erwecken, ein wissenschaftsorientierter bzw. wissenschaftlicher Zugang sei immer überlegen, womit aber auch eine bei Lévi-Strauss nicht intendierte Hierarchisierung zwischen den verschiedenen Modi zementiert wird. Dies kann man bereits in den Metaphern und Skizzen erkennen, die dafür etwa in der Biologiedidaktik Verwendung finden (»Alltagsphantasien«, »Alltagsmythen« etc.).[132] Eine Befreiung von einer imperialistischen Epistemologie der Aufklärung ist offenbar auch im aktuellen Diskurs nur schwerlich zu erreichen, da nach wie vor westliches wissenschaftliches Denken ins Zentrum gesetzt wird und alle anderen Denkmodi (auch jene, die man im Westen selbst vorfindet) abgewertet werden.[133] Wenngleich es der wissenschaftlichen Community nachweislich schwerfällt, so gilt es doch, daran

130 Combe/Gebhard 2007, 64.
131 Monetha 2009, 52.
132 Vgl. etwa Holfelder 2018, 130 f.; Gebhard 2018, 58 f.
133 Vgl. Smith 2012; Harding 2015; Steward 2021.

zu arbeiten, andere epistemische Systeme – aus unseren eigenen Kulturen und aus anderen Teilen der Welt –, die bisher wenig oder nicht berücksichtigt wurden, nicht im Gestus des 19. und 20. Jahrhunderts als rückständig oder wissenschaftsfremd zu beschreiben, sondern deren spezifische Formationen herauszuarbeiten und anzuerkennen, um dialogfähig zu werden.[134]

2.5 Geschichtskultur im Privaten

Mit dem Konzept der Geschichtskultur wird versucht, verschiedene Artikulationen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte in einer bestimmten Gegenwart zu beschreiben.

Das Konzept umfasst dabei als integrierender *umbrella term* ganz unterschiedliche Objektivationen von akademischer bis populärer Geschichte bzw. des Umgangs mit den entäußerten Vorstellungen von der Vergangenheit in Form verschiedenartiger (materieller und immaterieller) Manifestationen in einer Gesellschaft.[135] Auf diese Weise kommen selbstredend auch die unterschiedlich ausgeprägte Involvierung und die Teilhabe von unterschiedlichen Mitgliedern einer Gesellschaft in den Fokus.[136]

Oftmals wird jedoch öffentlichen und vermeintlich kollektiven Formen der Geschichtskultur – vermutlich aufgrund der einfacheren Verfügbarkeit – in der geschichtsdidaktischen Forschung ein Vorrang eingeräumt, indem Ausstellungen, Museen, Denkmäler, Straßennamen, Werbung, Erinnerungsorte, Jubiläen etc. in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gestellt werden.[137] Zudem ist beobachtbar, dass geschichtskulturelle Produkte verstärkt hinsichtlich der in ihnen angelagerten Interpretationen und Darstellungsmodi immanent befragt werden, ohne sie jedoch in der Regel ausreichend in einer kulturellen Praxis von handelnden und denkenden Menschen zu kontextualisieren. So werden beispielsweise populäre Geschichtsmagazine als geschichtskulturelle Produkte kritisch analysiert, ohne jedoch Aneignungsstrategien von Rezipient_innen, ihren jeweils

134 Vgl. Smith 2012.

135 Vgl. Grever/Adriaansen 2017, 75.

136 Vgl. Grever/Adriaansen 2017, 79; Körber 2020.

137 Vgl. Schönemann 2016, 54; Nordgren 2016. – Für konkrete geschichtskulturelle Untersuchungen zu verschiedenen Bereichen vgl. Seidensticker 1995; Thünemann 2005; Hartung 2006; de Groot 2009; Drüding 2014; Handro 2018. – Jörg van Norden verweist auf die »individuelle Geschichtskultur« als Teil einer privaten Geschichtskultur, doch der Faden wurde bislang nicht aufgegriffen. Er erwähnt auch die Familie als Ort von historischen Erzählungen, jedoch ordnet er diese der »sozialen Geschichtskultur« zu. – Vgl. van Norden 2011, 46-50.

persönlichen Umgang mit den Darstellungen und vor allem auch die soziale Praxis, in die sie im Alltag der Menschen eingebunden werden (am Couchtisch zu Hause, im Wartezimmer der Arztpraxis oder im Zug), zu berücksichtigen.[138] Derartige Analysen generieren isolierte Erkenntnisse zu einzelnen geschichtskulturellen Produkten oder Produktarten, berücksichtigen aber in keiner Weise den Stellenwert für die Rezipient_innen und die damit verbundenen Verarbeitungs- und Nutzungsmodi.

Die private Dimension des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte entzieht sich der bisherigen geschichtsdidaktischen Forschung weitgehend.[139] Man hätte aber gerade durch eine Neuperspektivierung auf das Private die Chance, Ausprägungen einer bisher nicht berücksichtigten, nicht öffentlichen, aber dennoch kollektiv verankerten Geschichtskultur oder zumindest die Erstellung oder Nutzung von geschichtskulturellen Produkten im Privaten kennenzulernen. Auch ohne das Vorliegen von dichten Untersuchungen ist erkennbar, dass sich eine Geschichtskultur auch im Privaten entspinnt, wenn auch getragen von anderen Fragen und Bedürfnissen; dabei ist an den individuellen Zeitvertreib (Basteln, Kostümieren, Lesen, Spielen, Ergötzen, Sammeln und Ausstellen etc.) ebenso zu denken wie an eine unmittelbare, wenn nicht sogar existenzielle Beschäftigung einzelner Menschen, Familien oder anderer Gruppen mit Lebensfragen (autobiographische Bewältigung, Beschäftigung mit der Herkunft oder der familiären Genealogie, das Sicheinschreiben in die Familie oder andere Gruppen, Identitätsbricolagen etc.).[140] Auf diese Weise könnte der in den letzten Jahren verstärkt vertretenen Ansicht begegnet werden, dass es im Zusammenhang mit der Erforschung der Geschichtskultur ein ungeklärtes Verhältnis zwischen einer Gesellschaft und ihren Individuen gebe.[141] Damit werden Fragestellungen aufgerissen, die im Kern in der klassischen Definition eines »Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft« (Karl-Ernst Jeismann) bereits angelegt waren, aber nur in Teilen zur Blüte gebracht

138 Vgl. Spieß 2010; Popp/Schumann/Crivellari 2016; Matijević/Schwabe 2017; Bergmann/Köster 2020.

139 Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik nimmt im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts das Phänomen zwar wahr, vertieft diese Wahrnehmung jedoch letztlich nicht. Konzepte wie »Sozialisation« und »Lebenswelt« bieten zwar Anschlussstellen, vor allem durch populäre Medien, die das Private als sozialen Ort (etwa auch im Gegensatz zum Geschichtsunterricht) thematisieren, sie vertiefen aber die Wahrnehmung privater Phänome nicht. Vgl. Schörken 1979b; Pandel 1979. Vgl. für Finnland: Rantala 2011; Rantala 2021. Vgl. auch Vorstudien zur vorliegenden Arbeit: Kühberger 2018b; Kühberger 2020c; Kühberger 2021g.

140 Vgl. Green 2013; Green 2020; Clark 2016; Figes 2007; Figes 2008; Reiter 2006.

141 Vgl. Ziegler 2017; Thünemann 2018; Nitsche 2021.

wurden. Christian Heuer und Manfred Seidenfuß betonen daher zu Recht, dass

> der soziale Erfahrungsraum zwar explizit benannt worden war, […] man diesen sozialen Rahmen und die damit einhergehenden strukturierenden Strukturen ebenso wenig wie den eigenen Standort innerhalb dieses Rahmens als Konstrukteur dieser Wirklichkeiten nicht eigens geschichtsdidaktisch und wissenschaftstheoretisch reflektiert [hat].[142]

Es ist daher kaum verwunderlich, dass sich nun im 21. Jahrhundert verschiedene Strömungen der Geschichtsdidaktik wieder für soziologisch-strukturelle Momente interessieren, die lange Zeit wenig Beachtung gefunden haben.[143] Hier kann etwa Martin Nitsches Versuch angeführt werden, ein »gesellschaftliches historisches Denken« zu modellieren, das er dort zu erkennen meint, wo »sich Aspekte geschichtskultureller Tätigkeit aufgrund von Krisen gemeinschaftlich mittels absichtsvoll angesetzten historischen Denkens oder verwandter Tätigkeiten ändern«.[144] In anderen Forschungskontexten wiederum werden die Subjekte des historischen Denkens als Teil des Sozialen stärker betont und deren eigen-sinniger Aneignungsprozess innerhalb einer sozialen Situierung zur Geltung gebracht, um damit individuelle Lernpotenziale zu unterstützen.[145] Das Projekt einer ethnographisch orientierten Geschichtsdidaktik – wie es in der vorliegenden Untersuchung umgesetzt wird – steht letzterer Ausrichtung näher. Ein derartiger subjektorientierter Zugang beforscht soziale Wirklichkeit im Untersuchungsfeld, in welchem sich Handlungs- und Denksituationen ergeben, wo »kulturelles Wissen« (re-)produziert wird, wo sich aber auch Alltagspraxen und Inszenierungen bzw. dynamische Verflechtungen mit der materiellen Welt (Souvenirs, Fotos, Bilder, Bücher, Spielfiguren, Andenken etc.) zeigen.[146] Darüber hinaus können mithilfe von Typenbildungen auch Aussagen über gesellschaftliche Phänomene getroffen werden.

In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik haben sich die in den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts angelegten diskursiven Spuren zum »Alltagsbewusstsein«[147] weitgehend verloren oder

142 Heuer/Seidenfuß 2020, 7.
143 Vgl. Heuer 2020.
144 Nitsche 2021, 237.
145 Vgl. Kühberger 2015a; Kühberger/Schneider 2020.
146 Vgl. Schinkel 2013, 73 und 76.
147 Schörken 1979a. – Es ist interessant zu beobachten, dass Schörken in der Basisliteratur zum Alltagsbewusstsein im Handbuch der Geschichtsdidaktik auch ethnomethodologische Literatur anführt: Weingarten/Sack/Schenkein 1976.

nisteten sich oftmals eher randständig in bestimmten Theoriegebäuden ein (z. B. Graduierung historischen Denkens), die jedoch hinsichtlich dieses Aspektes nicht weiter beforscht wurden. Dieser ältere Diskurs zu alltäglichen Formen eines Umgangs mit Vergangenheit bzw. Geschichte prangerete bereits damals eine verengte Wahrnehmung von Geschichtsaneignungen an, indem er auf den in der Regel ausgeblendeten Hiatus zwischen normativen Konstruktionen von Aneignungsprozessen und den anhand von Fallbeispielen bzw. empirischen Erhebungen aufgezeigten konkreten Modi des historischen Denkens hinwies und die eigentlich zu beachtenden Herausforderungen bereits offenlegte.[148] Es gilt daher, die Fäden erneut aufzugreifen und weiterzuspinnen, um so diese frühen Ansätze nicht zu verlieren. Für das historische Lernen formulieren Robert Thorp und Anders Persson daher:

> If we do not acknowledge and make explicit how history cultures shape and affect the history we encounter, and if we do not take the importance of how context and perspective affect how we perceive and relate to history into consideration (i. e., if we do not acknowledge the historicity of history and historical understanding), our potential experiences and conceptions run the risk of being limited to what we already know […]. Following this line of argumentation, history education that claims to contribute to students' citizenship then needs not only to take disciplinary or procedural aspects, but also cultural ones into serious consideration […].[149]

Im 21. Jahrhundert kann das Private nicht (mehr) eindeutig verortet werden, weshalb es hier im Sinne von Privatsphäre zu verstehen ist, somit auch auf die dort mögliche Entfaltung der jeweils eigenen Persönlichkeit verweist und ein »Refugium der Intimität«[150] darstellt. Im hier vorliegenden Kontext ist vor allem das »Zuhause« *(home)* gemeint. Dieses Zuhause kann in westlichen Kulturen als »key site of everyday life«[151] verstanden werden, da – wie David Miller für Industriegesellschaften ausführt – »most of what matters to people is happening behind closed doors of the private sphere.«[152] Damit ist es unweigerlich auch ein »Verweis auf ein vertrautes, ein als ›heimisch‹ empfundenes Terrain.«[153] Jeanne E. Arnold et al. halten daher fest:

148 Vgl. Rumpf 1977; Knigge 1987. – Auch Hans-Jürgen Pandel verweist noch auf diese Aspekte. Vgl. etwa Pandel 1987, 135.
149 Thorp/Persson 2020, 898.
150 Sofsky 2007, 79.
151 Pink et al. 2017, 19; vgl. auch Flanders 2015.
152 Miller 2001a, 1.
153 Schinkel 2019, 401.

> The houses we live in and the domestic objects we own – large, small, costly, inexpensive – define who we are and reveal about our social identities, family histories, aesthetic preferences, behavioral patterns, affiliations, and economic standing.[154]

Die private Sphäre ist in westlichen Demokratien aber auch von einem besonderen rechtlichen Schutz vor der Staatsmacht umgeben,[155] weshalb sie als Ort der Freiheit und der persönlichen Entfaltung wahrgenommen wird.[156] Es handelt sich durchaus auch in der Demokratie um eine Art Bollwerk gegen die Zumutungen einer pluralistischen Gesellschaft und ihrer Dynamiken zur Disziplinierung der Subjekte. Die Idee der »Privatsphäre« fußt dabei letztlich auf Konzeptionen des 18. und 19. Jahrhunderts:

> This private sphere was to be particularly protected from the authorities so that citizens could develop their own personalities, free from political influence. This was also thought to make it possible for them to represent their own interests in public and to act autonomously. In the bourgeois model, the existence of private space provided the necessary basis for self-awareness and autonomous living […].[157]

Dass das Private letztlich bereits damals politisch war und damit die bürgerlichen Idealvorstellungen beeinträchtigte, ändert im Kern wenig am Grundverständnis der Privatsphäre im 21. Jahrhundert:

> Even today, the word »private« still denotes spatial arrangements in which the individual is protected from any interventions by others, as well as a sphere of action and responsibility in which the individual is supposed to be able to follow their own personal inclinations.[158]

Es existiert bisher jedoch noch wenig Sensibilität für den Transfer von geschichtskulturellen Artikulationen ins Private oder für deren dortige Nutzung. Darüber hinaus sollten auch die im Privaten selbstständig generierten Manifestationen historischen Denkens beachtet werden, mit denen sich Menschen umgeben und mit denen sie ihrerseits kommunizieren. Alix Green hält dazu fest:

154 Arnold/Graesch/Ragazzini/Ochs 2012, 3.
155 Vgl. Berka/Binder/Kneihs 2019, 356 ff.
156 Vgl. Fulbrook 2019, 56; Betts 2010.
157 Steuwer 2019, 39.
158 Steuwer 2019, 40. – Vgl. Rössler 2005.

> »The public« often engage with and make sense of the past in private and highly personal ways, genealogy being a good example. There is also a rich ethnology of our encounters with history on display in our homes, including those of people who do not tend to visit museums or heritage sites: dressing-up clothes in the child's bedroom; books, films and souvenirs on living room shelves; photos on matelpieces and cookery in the kitchen.[159]

Dazu gehören auch Einsichten, die von ethnographischen Untersuchungen in französischen Haushalten stammen und unbeabsichtigt auch die private Dimension von Geschichtskultur veranschaulichen. Sophie Chevalier merkt an:

> Every household displays in its decor elements that testify to everyday events, to individual or familial history, materializing social relations near and far, living or dead. It is important to realize that most family-related objects, souvenirs, and even heirlooms are created out of mass-produced objects. Gifts and purchases are converted into family property.[160]

Für Chevalier vergegenständlicht sich die (auch zeitlich-historisch konzipierte) Identität von Familien aus bestimmten gesellschaftlichen Schichten in Frankreich in besonderem Maße in Landhäusern, die als Zweitwohnsitze neben Stadtwohnungen genutzt werden. Dort sind es die Möbel, in denen sich die »idea of lineage« materialisiert.[161] Dort verleibt man sich die »Abstammung« über die materielle Kultur ein. Die Objekte in den Häusern sind als Repräsentanten einer verzeitlichten Abstammung zu lesen und damit als symbolische Anker.[162] Der Umgang mit Vergangenheit und Geschichte erfährt so ein radikal praktisches Moment eines »doing history« in einer entäußerten Variante historischen Denkens, das sich dabei nicht wissenschaftsförmig konstituiert, aber für diese Familien unmittelbar in ihre Lebenswelt eingebunden ist und praktische Relevanz besitzt. Anhand dieses Beispiels kann nochmals verdeutlicht werden, was oben bei Green bereits angeschnitten wurde und sich bei Chevalier nochmals verdichtet, nämlich, dass innerhalb des individuellen Lebenszusammenhangs von Menschen im Privaten geschichtskulturelle Äußerungen genutzt werden,

159 Green 2016, 114.
160 Chevalier 1999, 86.
161 Vgl. Chevalier 1999, 91.
162 Vgl. Chevalier 1999, 92.

Abb. 2.3: Familiengeschichte als Dekoration in einem Wohnzimmer mit Schwarz-Weiß-Fotos aus dem 20. Jahrhundert (1935 bis ca. 1950). Das Beispiel stammt aus dem Wohnzimmer meiner Eltern und zeigt drei Generationen meiner Familie mütterlicherseits und zwei väterlicherseits. – Foto: Kühberger 2021

um ihre eigene Lebensgeschichte im Fluss der Zeit in entäußerten Formen über bestimmte, teilweise konventionalisierte kulturelle Manifestationen darzustellen. Man denke dabei z. B. an Fotoalben, die retrospektiv angelegt werden, an Familienfotos oder auch an das Aufbewahren besonderer Gegenstände (Erbstücke, Souvenirs) als Erinnerungsmarker für bestimmte Ereignisse (z. B. Hochzeitsgeschenke von Freunden oder einer verstorbenen Tante).[163] Sarah Pink stößt in ihrer Untersuchung in englischen Haushalten ebenso auf dieses Phänomen (vgl. auch Abb. 2.3), etwa in ihrem Fallbeispiel Malcolm. Die militärisch geprägte Fotosammlung an der Wand seiner Wohnung wirkt für Pink ironisch. Sie steht in merklichem Widerspruch zu seinen ansonsten eher weniger stark ausgeprägten hegemonialen Männlichkeitsmustern, die in den Fotos jedoch unverkennbar angelagert sind. Malcolm führt dazu aus:

> My Granddad, at Gallipoli. That's him on the banks of the Suez Canal. He was actually trained in Sheffield, so he's got a connection with this place which I wasn't aware of till I got this photograph, but it says

163 Einen spannenden Zugang zu Familiengeschichte und zu familiären »Archiven« (Objekte, Fotos etc.) bietet auch Bashforth. Vgl. Bashforth 2009.

> Sheffield there. That's my Great Uncle Stanley in India … Never mind. This guy didn't make it – he was killed in 1918. That was my Great Uncle Tom. He was killed in November 1918 so he was very unlucky. There's like a family resemblance there, which is a bit like myself.[164]

Eine derartige Praxis ist, wie das in der vorliegenden Untersuchung noch zu zeigen sein wird, nicht auf Erwachsene und ihre Wohnbereiche beschränkt, sondern auch in Kinderzimmern beobachtbar. Wie wirkmächtig derartige Muster auch außerhalb des Privaten sind bzw. wie sie mit dem Außen aktiv abgeglichen werden, muss erst Gegenstand geschichtskultureller Untersuchungen werden.[165]

Daneben werden aber auch fertige geschichtskulturelle Produkte von außen in das Private eingebracht (z. B. Geschichtsmagazine), die ebenso zur Sphäre der Geschichtskultur im Privaten zu rechnen sind. Sie können das Leben und vor allem Vorstellungen und Interpretationen von Vergangenheit potenziell beeinflussen. Um diese Dimension der Geschichtskultur entlang von bereits durchgeführten ethnographischen Untersuchungen nuancierter herauszuarbeiten, wird hier drei exemplarischen Bereichen (Spielfilmen, Computerspielen, Spielzeug) nachgegangen.

In einer medienethnographischen Arbeit beschäftigte sich Vincent J. Bisson mit Fragen der Rezeption von Geschichtsfilmen im privaten Kontext. Dazu unternahm er eine ethnographische Mikrofeldforschung in einer US-amerikanischen weißen Mittelschichtsfamilie, deren Freizeitverhalten auch durch das gemeinsame Konsumieren von Filmen mit Vergangenheitsbezug geprägt ist und in der im Anschluss an das gemeinschaftliche Sehen über die Filme diskutiert wird. Auch wenn die Befunde aus dem häuslichen Besuch und den damit einhergehenden Erhebungen (teilnehmende Beobachtung, Gruppen- und Einzelinterviews)[166] ein überschaubares Fallbeispiel präsentieren, zeigt Bissons Untersuchung doch auf, welche Potenziale in derartigen Begegnungen im Privaten für die Erforschung des Umgangs mit Geschichte liegen.

Die fünfköpfige Familie, deren Mitglieder zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 28 und 57 Jahren alt sind,[167] gibt im Rahmen der durchgeführten Besuche und Gespräche Einblicke in die Auswahl der

164 Pink 2004, 5. Vgl. auch Beispiele aus den USA: Arnold et al. 2012, 12.

165 Es ist davon auszugehen, dass die Vernetzungen der Vorstellungen und ihrer Manifestationen des Historischen nicht isoliert von größeren kulturellen Formationen geschehen können, denn jede_r gehört gleichzeitig verschiedensten Gruppen und Geschichtskulturen an. Vgl. Hinz/Körber 2020b, 17.

166 Vgl. Bisson 2010, 80.

167 Vgl. Bisson 2010, 79.

konsumierten geschichtskulturellen Produkte, in die soziale Praxis des gemeinschaftlichen Sehens eines Filmes sowie in grundlegende Strukturen des historischen Denkens der einzelnen Familienmitglieder, das in der unmittelbaren Lebenswelt und unter Bezugnahme auf ein selbstgewähltes geschichtskulturelles Produkt anhand von Dialogen und Einzelkommentaren verfolgt werden kann. Bisson arbeitet dabei anhand eines medientheoretischen Framings heraus, wie der Konsum der Filme in der Familie organisiert wird. Dabei entsteht ein ethnographisches Bild von individueller und interpersonaler Nutzung, wodurch auch innerhalb des gleichen Settings ganz unterschiedliche Formen des Umgangs mit Vergangenheit verdeutlicht werden können,[168] die durchaus auch mit Filmgenres in Verbindung stehen (Action, emotionaler Realismus, biographisches Erzählen etc.).[169] Auch wenn Bisson seine Einsichten aufgrund der favorisierten medienwissenschaftlichen Ausrichtung kaum an geschichtstheoretische Momente rückbindet, verdeutlicht er mit diesem Fallbeispiel eines sozialen Phänomens aus der Privatsphäre den Wert einer derartigen Herangehensweise.[170]

Ein anderes ethnographisches Forschungsprojekt versucht, dem Phänomen des informellen historischen Lernens mit Computerspielen, welche die Antike thematisieren, auf die Spur zu kommen. Sian Beavers verwendet dazu ein multimethodisches Design aus Tagebüchern, Beobachtungen von Online-Kommunikation sowie Prä- und Postinterviews.[171] In der durchaus komplex angelegten Untersuchung stechen neben den Interviews mit fünfzehn Computerspieler_innen (*consumers* und *producers*[172]) im Alter von 18 bis 54 Jahren die »activity diaries« (Aktivitäten-Tagebücher) heraus, die auf die Herausforderung von ethnographischen Erhebungen im Privaten reagieren:

> The games played by the participants were played in their home, where it would be both logistically impossible (and often inappropriate) for me to be physically present to observe their practices. The use of diaries allows for participants to observe and examine their own experiences,

168 Vgl. Bisson 2010, 87 ff.
169 Vgl. Bisson 2010, 105 ff.
170 Vgl. Kühberger 2021b, 33 f.
171 Vgl. Beavers 2019, 77. Zum Erhebungsdesign dieses Mixed-Methods-Projektes gehörte auch eine quantitative Befragung von 621 Personen am Beginn der Untersuchung. Vgl. Beavers 2019, 90.
172 Neben Konsument_innen von Computerspielen wurden auch sogenannte Produzent_innen in der Untersuchung berücksichtigt. Es handelt sich bei letzteren um »AAR writers/LetsPlay video makers; modders«. Vgl. Beavers 2019, 90.

> openly recording their perceptions, opinions and feelings […]. Diaries also allow participants to reflect upon their learning, encouraging them to outline their own findings and investigations, effectively making the participants co-researchers […]. Diaries can be used so that participants carry out reflective observations on their learning practices, in lieu of the researcher observing their behaviours.[173]

Beavers konnte so vor allem eine Erinnerungsverzerrung *(recall bias)* in den Postinterviews abfedern, indem er nicht nur Informationen zum Spielverhalten und zur Rezeption am Ende der Intervention sammelte, sondern er den Spieler_innen auch die Möglichkeit einräumte, sich auf zeitlich unmittelbar nach dem jeweiligen Spielen angefertigte Aufzeichnungen aus ihren Tagebüchern zu stützen.[174] Wenngleich auf diese Weise eine Vielzahl von kognitiven Informationen von den Spieler_innen abgerufen werden konnte, die Auskunft über Tätigkeiten gaben, die in der Regel hinter geschlossenen Türen stattgefunden hatten, war es damit nicht möglich, die soziale Einbettung der Nutzung des geschichtskulturellen Produktes im Alltag der Menschen zu dokumentieren. Dennoch wird damit ein Zugang zum Feld vorgestellt, der sich für ethnographische Projekte zur Untersuchung der Geschichtskultur in der Privatsphäre eignen kann, da man über *co-researchers* an Perspektiven gelangen kann, die ansonsten nicht erschließbar wären.

Letztlich stehen auch die ethnographischen Explorationen zur Geschichtskultur in Kinderzimmern aus meiner eigenen Forschung in dieser Tradition. Ähnlich wie bei Beavers wäre es intimidierend und unangemessen gewesen, längere Zeit in den Kinderzimmern zu verweilen, um die »Eigentümer_innen« der Zimmer über Stunden und Tage hinweg in ihrer Lebenswelt beim Spielen zu beobachten. Die räumliche Enge, die sich in den allermeisten Fällen ergeben hätte, hätte sich ohnedies als zu große Hürde erwiesen, um an einem Alltag der Kinder teilzuhaben.

Forscher_innen am Privaten teilhaben zu lassen, bedeutet in westlichen Gesellschaften eben vielfach, unbekannten Personen Zugang zu einem grundsätzlich abgeschirmten Bereich zu gewähren und damit Teile eines nicht für alle sichtbaren Alltags- bzw. Familienlebens offenzulegen. Dabei werden eigentlich wirksame Schutzmechanismen, welche die Rückzugsbedürfnisse durch eine eindeutige Grenzziehung gegenüber dem öffentlich wahrnehmbaren Selbst der Bewohner_innen schützen, temporär aufgegeben. Die Forscher_innen betreten bei der Erforschung des Privaten – bezogen

173 Beavers 2019, 83.
174 Vgl. Beavers 2019, 83 f.

auf die Interaktionstheorie von Erving Goffman – die »Hinterbühne«. Im Gegensatz zur »Vorderbühne« des außerhäuslichen Lebens (z. B. im Betrieb, in der Schulklasse, beim Einkaufen etc.), auf der aufgrund von bestimmten Normen nur ein bestimmtes Verhalten – gelenkt durch Höflichkeitsregeln und Anstand – vorgeführt und damit gleichsam nur eine limitierte Version des Selbst sichtbar wird,[175] konstituiert die Goffman'sche »Hinterbühne« jenen Bereich, in dem das gesamte Handlungsrepertoire und alle möglichen Charaktere aufbewahrt werden. Ganz unterschiedliche Handlungs- und Denkfiguren sind dort verstaut.[176] Von der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wurde das Private[177] als »Hinterbühne« bislang marginalisiert:

> Es existierten nur Annahmen und man zog aus bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen (z. B. Angeboten in Computer- und Spielwarengeschäften, in Buchhandlungen oder im Fernsehen) Rückschlüsse auf das, was sich auf der Hinterbühne hinsichtlich einer historischen Bildung abspielen könnte.[178]

Das Private, gelesen als »Hinterbühne«, als real existierender Ort, blieb jedoch sowohl hinsichtlich der spezifischen Nutzung und Rezeption von geschichtskulturellen Produkten als auch hinsichtlich privatsphärischer geschichtskultureller Ausdrucksformen nahezu unberücksichtigt. Goffman, der in diesem Zusammenhang auf Metaphern aus der Theaterwelt zurückgreift, hält fest:

> Im allgemeinen wird natürlich der Darsteller sicher sein können, daß kein Mitglied des Publikums bis auf die Hinterbühne vordringt.
>
> Da die entscheidenden Geheimnisse des Schauspiels hinter der Bühne sichtbar werden und weil Darsteller aus der Rolle fallen, solange sie dort sind, muß man erwarten, daß der Zugang von der Vorderbühne zur Hinterbühne dem Publikum verschlossen ist oder daß der gesamte Bereich hinter der Bühne vor dem Publikum verborgen bleibt. […] Offensichtlich spielt die Kontrolle über die Hinterbühne eine bedeut-

175 Vgl. Goffman 2016, 100.

176 Vgl. Goffman 2016, 104.

177 Es ist eindeutig, dass es auch im Wohnbereich westlicher Kulturen verschiedene Zonen gibt. Während Vorraum oder Wohnzimmer zu dem Bereich gehören, den potenzielle Besucher_innen einsehen können, bleiben andere Räume ihren Blicken verschlossen und entziehen sich in der Regel der möglichen Beobachtung (z. B. Schlafräume, Kinderzimmer, Bäder, Hobbyräume, Kellerräumlichkeiten). Vgl. Goffman 2016, 113 f.

178 Kühberger 2021c, 80.

> same Rolle im Prozeß der »Arbeitskontrolle«, durch die Hinterbühne versucht man sich gegen die deterministischen Ansprüche abzupuffern, von denen man umgeben ist.[179]

Was den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte betrifft, kann man durchaus davon ausgehen, dass sich die öffentlich sichtbare »Selbstdarstellung« von Menschen in ihrem Handeln und Denken von dem unterscheidet, was auf der Hinterbühne passiert, die in der Regel für Außenstehende unsichtbar bleibt. Menschen unterscheiden dabei aus ganz unterschiedlichen Gründen, die irgendwo zwischen individueller Ausdrucksform, gesellschaftlicher Konvention und sozialem Druck angesiedelt sind, wie sie sich auf der Vorderbühne geben und wie sie eben auch mit Vergangenheit und Geschichte umgehen. Kinder sind von diesem System nicht unabhängig. Auch ihr Agieren, etwa im Geschichtsunterricht, ist geprägt von einer klaren Trennung zwischen verschiedenen Sphären. So bringen sie meiner Erfahrung nach im Unterricht tendenziell keine selbstständigen Hinweise auf ihre private Geschichtskultur ein und erachten sie damit offenbar als für den schulischen Kontext irrelevant. Die Gründe dafür müssten empirisch erforscht werden, vermutlich stehen jedoch bestimmte Formen von pädagogischen Aufmerksamkeitsregimen und beurteilungsökonomische Momente von Wissen, Anerkennung und Lob sowie ein spezifisches *agenda setting* des schulischen Geschichtsunterrichts dem entgegen. Gerade die ethnographische Forschung zum Geschichtsunterricht zeigt, wie stark sich der offizielle Auftritt im Unterricht von Gesprächen unterscheiden kann, die auf einer »Hinterbühne« stattfinden.[180]

Ein in Österreich bekanntes Beispiel, das eine derartige Hinterbühne im Zusammenhang mit einer privaten Geschichtskultur thematisiert, stellen die behördlichen Reaktionen auf die Dokumentation »Im Keller« des Regisseurs Ulrich Seidl (Österreich, 2014) dar. Seidl nimmt die Zuseher_innen darin bewusst mit auf die unbekannte Hinterbühne, indem jene Aktivitäten gezeigt werden, denen verschiedene Bürger_innen in ihrem Keller nachgehen und zu denen sie auch ihre persönlichen Erläuterungen geben (Abb. 2.4). Der Regisseur hält in einem Statement fest:

> Der Keller ist in Österreich ein Ort der Freizeit und der Privatsphäre. Viele Österreicher verbringen mehr Zeit im Keller ihres Einfamilienhauses als im Wohnzimmer, das oftmals nur zu Repräsentationszwecken dient. Im Keller gehen sie ihren eigentlichen Bedürfnissen nach, ihren

179 Goffman 2016, 105 f.
180 Vgl. Kühberger 2021g, 79 f.; Kühberger 2021b, 46.

Abb. 2.4: Standbild aus »Im Keller« (© Ulrich Seidl Filmproduktion, »Im Keller«, 2014. An dieser Stelle sei Ulrich Seidl für die kostenfreie Nutzung dieses Bildes gedankt.)

> Hobbys, Leidenschaften und Obsessionen. In unser aller Unterbewusstsein ist der Keller aber auch ein Ort der Dunkelheit, ein Ort der Angst, ein Ort der menschlichen Abgründe.[181]

Die Streuung des Gezeigten ist breit. Seidl beschreibt auf seiner Internetseite die Dokumentation so:

> Was man nicht mehr braucht, verräumt man im Keller. Aber auch alles, was nicht gesehen werden soll, wird dort unten verstaut. *Im Keller* erzählt Geschichten von Menschen, die ihren Obsessionen im Versteckten nachgehen. Es geht um Sexualität und Schussbereitschaft, um Riesenschlangen, die in Terrarien liegen, um Fitnessräume und Waschkeller und Opernarien, die in Gewölbekellern verklingen. Nacktes Fleisch wird geschlagen, vor lauter Lust geschrien und unter einem Hitler-Bild werden Herrenwitze gerissen.[182]

In der Dokumentation wird auch eine fünfköpfige Gruppe von Männern in Tracht in einem Keller im Burgenland im Jahr 2009 gezeigt. Sie trinkt gesellig und singt Volkslieder. Es ist jedoch vor allem die Rahmung im

181 Regiestatement auf: http://www.ulrichseidl.com/de/ulrich-seidl-film-produktion/filme-in-verwertung/im-keller (14. 11. 2020).

182 Synopsis auf: http://www.ulrichseidl.com/de/ulrich-seidl-film-produktion/filme-in-verwertung/im-keller (14. 11. 2020).

Kellerraum, die einen Einblick in einen verborgenen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte auf einer Hinterbühne bietet. Im Hintergrund sind verschiedene Gegenstände aus der Zeit des Nationalsozialismus zu erkennen, ein großes Hitler-Portrait, eine Skulptur eines Adlers mit Hakenkreuz, Puppen in zeitgenössischen Uniformen, verschiedenste Orden in einer Vitrine, eine nationalsozialistische Reichskriegsflagge u. v. m. Durch die Linse des Dokumentarfilms wurde so ein auf der Vorderbühne unterdrücktes Moment auf der Hinterbühne sichtbar.[183] Das museumsähnliche Arrangieren von NS-Devotionalien im Keller zeugt von einer spezifischen Art der Aneignung und des Umgangs mit dem Historischen im Privaten. Die Materialität der Vergangenheit »schreit« in diesem Fall jedoch sehr laut. Eigentlich Verstecktes, das nur einem Kreis von Eingeweihten zugänglich war, lief plötzlich über die Kinoleinwand auf Filmfestivals. Der Unterschied zwischen Vorderbühne und Hinterbühne in der Konzeption von Goffman wird anhand dieses extremen Beispiels nochmals deutlich, und es zeigt sich, dass die Hinterbühne das auf der Vorderbühne gezeigte Selbst auch gefährden kann. In diesem Fall wurde der Besitzer des Kellers wegen nationalsozialistischer Wiederbetätigung nach dem österreichischen Verbotsgesetz verurteilt.[184]

Auch wenn dieses Beispiel eine Extremposition im Untersuchungsfeld des Privaten markiert, führt es durchaus anschaulich die »Hinterbühne« als Ort eines eigen-sinnigen und individuellen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte vor, als einen Ort, der sich der Öffentlichkeit weitgehend entzieht und damit oftmals unberücksichtigt bleibt. Darüber hinaus wäre es unzulässig, ethnographische Untersuchungen und Filmdokumentationen »in einen Topf« zu werfen: Zu unterschiedlich sind die Prämissen, unter denen sie sich dem beobachteten Gegenstand – in diesem Fall dem Umgang mit Geschichte und Vergangenheit – annähern.

Als Geschichtskultur im Privaten kann ein Konzept verstanden werden, das verschiedene Erscheinungsformen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte innerhalb der privaten Sphäre von Menschen umfasst. Ähnlich wie bei öffentlich leichter zugänglichen Aspekten der Geschichtskultur handelt es sich dabei um Versatzstücke eines entäußerten historischen Denkens, das auch »eine zeitliche Orientierung der Lebenspraxis in der Form von Richtungsbestimmungen des Handelns und des Selbst-

183 Vgl. auch Sommer et al. 2021.

184 Vgl. »Nazi-Keller«-Prozess: Zehn Monate bedingt, ORF Burgenland, 2. 7. 2015. https://burgenland.orf.at/v2/news/stories/2719020/ (15. 11. 2020). Der Beitrag liefert zusätzliche Hinweise auf andere mit der Verurteilung in Verbindung stehende Details.

verhältnisses seiner Subjekte« erfüllen kann.[185] Diese im Goffman'schen Sinn auf verschiedenen »Hinterbühnen« der Gesellschaft produzierten Zugänge zu Vergangenheit und Geschichte sind als materielle und immaterielle Manifestationen eines denkenden Umgangs mit dem Historischen zu verstehen. Eine Geschichtskultur im Privaten besteht jedoch nicht nur aus entäußerten Objektivationen, an denen Facetten eines historischen Denkens ablesbar sind oder über die man zu privaten Momenten eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte vordringen kann, sondern erwächst auch aus der Beschäftigung mit geschichtskulturellen Produkten, die in einer Gesellschaft (massen-)medial verfügbar sind und ins private (Alltags-)Leben hineingetragen werden. Damit handelt es sich tendenziell nicht um ein hochkulturelles Phänomen, um kulturelle Ausdrucksformen oder Aneignungen, die nur durch besondere gesellschaftliche Schichten vorgenommen werden, sondern vorrangig um populärkulturelle Momente, die in allen sozio-ökonomischen Milieus beobachtbar sind.[186] In Anlehnung an Kaspar Maases Definition von Populärkultur kann auf diese Weise die Geschichtskultur im Privaten »als Praxis im Feld ästhetischen Produzierens, Erlebens und Genießens«[187] verstanden werden,[188] was hier abschließend auch nochmals auf Praktiken eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte verweist, nämlich auf das eigen-sinnige Produzieren von Geschichte im Privaten und auf die individuelle Rezeption von geschichtskulturellen Produkten.[189] Oft hat es den Anschein, als ob in der

185 Rüsen 1994, 11.

186 Zur popkulturellen Untersuchung einer sozial situierten Geschichtskultur im Allgemeinen liegen bislang erst wenige Arbeiten vor. Der Sammelband von Bareither/Tomkowiak (2020) bietet neben Analysen zu geschichtskulturellen Produkten (u. a. zu TV-Serien, Kinofilmen, Comics) auch ethnographische Einblicke in die *Welt* von Amateurfotograf_innen, Tourist_innen, Hobbyfilmer_innen, Rockmusikfans, »Vintage Virtuos_innen« und spielenden Kindern. Zu popkulturellen bzw. geschichtskulturellen Produkten liegen hingegen bereits verschiedenste Arbeiten vor. Vgl. Korte/Paletschek 2009; Näpel 2011; Hinz/Körber 2020a.

187 Maase 2019, 10.

188 In diesem Sinn verschwimmen die von Jörg van Norden aufgestellten Kategorien der verschiedenen Geschichtskulturen. So ist etwa die von ihm kategorisierte »ästhetische Geschichtskultur« auch im Privaten auffindbar und nicht zwingend kommerziell geprägt. Vgl. van Norden 2011, 50 f. Die behutsam drapierte Familiengeschichte in Form von Fotos im Wohnzimmer besticht ja gerade durch ihre populärkulturelle Ästhetik.

189 Damit soll vermieden werden, dass eine private bzw. vor allem eine populärkulturelle Geschichtskultur auf zu konsumierende Produkte reduziert wird. Dieser Anspruch kennzeichnet auch Hassemers Verständnis von »populärer Geschichtskultur«. Vgl. Hassemer 2014, 53-61. Im Ansatz von Maase können Praktiken eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte bewusst berücksichtigt werden. Vgl. Maase 2019, 10.

Geschichtskultur im Privaten die ästhetische Dimension gegenüber Ausprägungen des Kognitiven oder Politischen die Oberhand gewinnt. Hier bedarf es aber weiterer empirischer Anstrengungen, um diese intuitive Wahrnehmung zu überprüfen.[190]

Das im Rahmen einer Geschichtskultur im Privaten erzeugte oder angelegte Denken, Handeln oder Entäußern im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte mag im ersten Moment als individuelles Phänomen in Erscheinung treten, ist jedoch auf Formen des kollektiven Umgangs ausgerichtet, durch diese inspiriert oder an sie rückgebunden. Dies mag bei der Nutzung von geschichtskulturellen Produkten, die von außen ins Private eingebracht werden, schnell plausibel erscheinen, kann jedoch auch – geht man von einer Vernetzung unterschiedlichster Geschichtskulturen in einer pluralistischen Gesellschaft aus, an denen wir teilhaben oder die uns zugemutet werden[191] – für Manifestationen, die exklusiv im Privaten entstehen, gelten.

190 Vgl. Rüsen 2018, 236.
191 Vgl. Hinz/Körber 2020b, 17.

3. Das Kinderzimmer

3.1 Das Kinderzimmer als informeller Lernort

Informelles Lernen wird mit einem Lernen im Alltag in Verbindung gebracht, das sich außerhalb von auf Lernen spezialisierten Strukturen vollzieht, wie man sie etwa in Schulen, in Sprachinstituten, bei Workshops in Museen o. Ä. vorfindet. Es verwundert daher wenig, dass informelles Lernen als die »freiere, lebensoffenere, direktere und hautnah anlass- und anwendungsbezogene« Form begriffen wird, die »zufällig-punktuell situations- und interessengesteuert« verläuft.[1] Informelles Lernen kann daher auch mit dem Erwerb von verschiedenen praktischen Leistungen (körperlichen, kognitiven, ästhetischen etc.) in Verbindung gesetzt werden, die sich oftmals beiläufig und unbewusst einstellen, vielfach von kulturellen Imitationen geprägt sind, wodurch Kultur zwar verändert werden kann, aber auch vielfach erprobt, reproduziert und verfestigt wird *(doing culture)*.[2] Informelles Lernen wird hier jedoch nicht als Ausdruck eines hegemonialen neoliberalen Wirtschaftsmodells, als Aufgabe von Menschen in einem hochkompetitiven Wirtschaftssystem verstanden, in dem das Private ökonomisch kolonialisiert und ausgebeutet wird, sondern als Lernen, das sich in einer Situation des Alltags ergibt, ohne dies – gemessen an einem formalen oder institutionalisierten Lernen – überhaupt auch nur wahrzunehmen.[3] Daher sind für ein derartiges Lernen auch die Formen des impliziten oder inzidentellen Lernens von Bedeutung. Bei diesen Lernformen werden Erfahrungen, aber auch strukturelle Modelle oder sprachliche Repräsentationen gesammelt bzw. erworben, die als solche nicht reflektiert werden, also unbewusst bleiben, aber dennoch in Teilen expliziert werden können. Solche Lernprozesse können damit umschrieben werden, »that a person typically learns about the structure of a fairly complex stimulus environment, without necessarily intending to do so, and in such a way that the resulting knowledge is difficult to express«.[4]

Es kommt zu einer intensiven Auseinandersetzung (implizites Lernen) oder einer beiläufigen Auseinandersetzung (inzidentelles Lernen) mit dem Material, ohne dass jedoch die Aufmerksamkeit auf relevante Lernobjekte

1 Dohmen 2018, 57. Vgl. auch Overwien 2005.
2 Vgl. Scherr 2018, 139.
3 Vgl. Scherr 2018, 143.
4 Berry/Dienes 1993, I. Zitiert nach Röhr-Sendlmeier/Käser 2016, 209.

gerichtet wird. Die Aneignung erfolgt jedenfalls nicht intentional.[5] Im Kinderzimmer können sich derartige Konstellationen beim oberflächlichen Durchblättern von Geschichtssachbüchern, beim Spielen mit Spielzeugpiratenschiffen oder auch beim Verkleiden als Wikinger_in ergeben. Kinder, die sich dabei etwa in ihrem eigenen Spiel in ein Abenteuer mit ihren Plastikpiraten verstricken, erwerben nebenbei, also nicht als Hauptintention des Spielens, relevante kulturelle Momente, eben auch die des Historischen. Kinderzimmer als informelle Lernorte können daher zur Schaffung von impliziten und inzidentellen Lernsituationen beitragen, um »auf unprätentiöse Weise Vorkenntnisse zu schaffen, indem Lernangebote bereitgestellt werden, die zur Förderung beitragen, ohne dass Förderungen erlebt werden.«[6] In welchem Maß derartige Beschäftigungen zur Aneignung eines Wissens über Vergangenheit oder gar zu einem wissenschaftsorientierten historischen Denken führen, haben empirische Untersuchungen zu klären.

Informelles historisches Lernen in Kinderzimmern kann demnach als ein Prozess einer Weltaneignung im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte verstanden werden. Das dort realisierte informelle Lernen im Alltag ist in der Regel zufällig, ungeordnet und chaotisch, kann jedoch verschiedene Darstellungen bzw. Interpretationen der Vergangenheit in Form von Manifestationen der Geschichte rezipieren und verarbeiten oder aber auch Formen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte über kulturtypische Abbreviationen und symbolische Akte umsetzen. Das Wissen und die Vorstellungen, die dabei über die Vergangenheit generiert werden, können im Fall von Sachbüchern durchaus einen wissenschaftsorientierten Charakter besitzen. Daneben sind aber auch tradierte Einsichten eines alltäglichen historischen Denkens zu erwarten, das keine differenzierte und reflexiv angelegten Schritte entlang eines kritischen Umgangs mit Quellen und Darstellungen berücksichtigt, um etwa eine emotionale Verbundenheit mit der eigenen Lebens- und Familiengeschichte über Erinnerungsstücke zu erreichen. Welche Möglichkeiten Kindern diesbezüglich in ihren Lebenswelten der Kinderzimmer zur Verfügung gestellt werden, hängt für den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte durchaus von Impulsen ab, die von Erwachsenen gesetzt oder von Kindern aufgegriffen werden, um die Entfaltung der Potenziale einer historischen Welterschließung einzuleiten.[7] Milieuspezifische Varianzen sind dabei zu erwarten.[8]

5 Vgl. Röhr-Sendlmeier/Käser 2016, 215 f.

6 Röhr-Sendlmeier/Käser 2016, 219.

7 Sabine Andresen hebt für den Lernort Familie insbesondere die Beziehungsqualität, den Alltag, die Zeit und Strukturen der Befähigung und Entfaltung hervor. Ihre Ausführungen dienten hier als Stimulus für diese Betrachtung. Vgl. Andresen 2018, 366 f.

8 Vgl. Schmidt-Wenzel 2016, 287.

Das Kinderzimmer kann als kulturelle Prägeinstanz einer »domestizierten Kindheit«[9] verstanden werden, in der Kindern Zugänge zu einer Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte gelegt werden, wie sie typisch für ein bestimmtes kulturelles Setting sind. Es ist damit nicht vorrangig zu erwarten, dass man auf Darstellungen von Vergangenheit stößt, die den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen oder von besonders ausbalancierten Perspektiven auf Zustände, Ereignisse oder Entwicklungen in der Vergangenheit geprägt sind, sondern vielmehr auf jene Angebote, die innerhalb einer Kultur konventionell anerkannt und breit verfügbar sind, um sie Kindern zu überantworten. Dazu könnte man auch Untersuchungen in Spielzeuggeschäften, Büchereien oder diversen Online-Stores durchführen, man würde damit aber nur die Angebotsseite wahrnehmen, nicht die Aneignungen und sozialen Praxen der Kinder im Umgang damit. Die Grundlage des informellen historischen Lernens im Kinderzimmer bilden damit geschichtskulturelle Produkte, die als adäquat angesehen werden, um sie Kindern zu überlassen. Die Adäquatheit ist dabei – blickt man in die Vergangenheit – kein Fixum, sondern eine kulturelle Ausprägung einer spezifischen Gesellschaft, in der sich thematische Zuschnitte, erzählbare Episoden, anerkannte Abbreviationen, symbolische Verdichtungen oder ausgewählte Highlights einer Auseinandersetzung mit Vergangenheit über Medien einer (Geschichts-)Kultur für Kinder[10] einen Weg ins Kinderzimmer gebahnt haben. Welche informellen Aneignungsprozesse davon berührt sind, welche Vorstellungen von Vergangenheit damit aufgebaut werden und inwiefern damit eigene Wissensordnungen entstehen, dem versucht sich die vorliegende Untersuchung in den nächsten Kapiteln anzunähern.

3.2 Geschichtsdidaktische Ethnographie im Kinderzimmer

Die Beforschung häuslicher Sphären wurde lange Zeit der Soziologie und der Humangeografie überlassen, die vorrangig mit quantifizierenden Ansätzen Wohnverhältnisse und Innenausstattung fokussierten, um damit Hinweise auf indizierte Momente von sozialer Schicht, kulturellem Hintergrund und Status herauszuarbeiten. Es galt bis ins 20. Jahrhundert hinein als eine Seltenheit, auf qualitative Untersuchungen zum häuslichen Raum und den dort angesiedelten Praktiken in westlichen Kulturen zu

9 Zinnecker 2001, 38.
10 Zum Terminus »Kinderkultur« vgl. Hiemesch 2020, 95 f.

stoßen.[11] Die ethnographische Forschungslandschaft zu diesem Bereich konnte sich jedoch in den letzten Jahrzehnten immer stärker profilieren, handelt es sich dabei im traditionellen Sinn der Ethnologie doch um einen etablierten Bereich.[12] Die neueren ethnographischen Untersuchungen grenzen sich jedoch von älteren Zugängen der Volkskunde ab, indem sie neue Konstellationen der Beziehung zwischen den Menschen und deren Lebenswelt in den Mittelpunkt stellen:

> Such studies of modern western individuals in familiar places focus on intimate rather than public spheres of life, and exchange long-term participant observation for interviewing, conversation and new types of collaboration with informants. […] Doing anthropology *at* home as well as *in the* home challenges traditional ethnographic fieldwork narratives. Whereas conventionally the field was constructed as specifically *not* home (Amit 1999: 6), fieldwork in the home corresponds with an alternative fieldwork narrative whereby home and field are more closely interwoven through the autobiographical narrative of the fieldworker (see Kulick 1995).[13]

Konventionelle Feldforschung, wie sie vor allem die »Pionier_innen« der Ethnologie in abgelegenen Dörfern betrieben haben und wofür etwa Bronisław Kasper Malinowski und Margret Mead als *role models* stehen, ist angesichts der spezifischen Fragestellungen in komplexen Gesellschaften kaum mehr möglich. Das beforschte Feld stellt nämlich im Europa des 21. Jahrhunderts letztlich kein geschlossenes räumliches Gebiet mehr dar, in dem man für längere Zeit gemeinsam mit den Menschen lebt, sondern es konstituiert sich über eine Art von »multisited research«, bei der die Menschen in ihren Lebenswelten besucht werden.[14] Sarah Pink hält für ethnographische Untersuchungen, die in privaten Haushalten durchgeführt werden, fest: »Fieldwork is spread between different homes and individuals that refer to common cultural conventions and practices but are not necessarily connected.«[15]

Dabei wird davon ausgegangen, dass sich an unterschiedlichen privaten Orten einer größeren kulturellen Gemeinschaft immer wieder das gleiche

11 Vgl. Cieraad 1999, 1.

12 Vgl. für das 19. Jahrhundert etwa Meringer 1896, aber eben auch Cieraad 1999; Pink 2006; Arnold/Graesch/Ragazzini/Ochs 2012; O'Conner 2018; Adcock 2016; Birdwell-Pheasant/Lawrence-Züniga 2020.

13 Pink 2004, 25 f.

14 Vgl. Pink 2004, 26 f.

15 Pink 2004, 26.

kulturelle Wissen und eine ähnliche kulturelle Praxis zeigen, an denen typische Erscheinungsformen im Umgang mit kulturellen Aufgaben und Herausforderungen sichtbar werden. Ein solches ethnographisches Feld fällt eben nicht mit konventionellen Raumkategorien zusammen, sondern begründet sich ganz grundlegend über die Fragestellung und die Dynamik im Forschungsprozess. Das Feld der vorliegenden Untersuchung wird durch verschiedene Kinderzimmer und ihre Bewohner_innen definiert, die in Österreich – im Westen des Landes – angetroffen wurden. Auch wenn es sich hier um die Beforschung von Kinderzimmern in Österreich handelt, stellt dieses Land nicht das ethnographische Feld dar. Österreich bildet zwar eine nationale räumliche Bezugsgröße und steckt damit sicherlich auch einen grundlegenden kulturellen Rahmen ab, in dem die untersuchten privaten Räume verortbar sind. Das ethnographische Feld dieser Untersuchung wird jedoch durch die einzelnen Kinderzimmer und das sie umgebende Wohnumfeld – beides als Mikrokosmen zu lesen – aufgespannt.

Kinderzimmer als Orte, an denen die jüngsten Mitglieder einer Familie in westlichen Kulturen einen eigenen Raum beanspruchen dürfen, erfuhren in den letzten Jahrzehnten durchaus Aufmerksamkeit. Unterschiedliche Themenstellungen und Fragen wurden dabei erörtert. Besonders zu erwähnen ist dabei sicherlich die Arbeit von Claudia Mitchell und Jacqueline Reid-Walsh, die sich mit *children's popular culture* beschäftigten. Auch wenn ihre Interessen an dem Thema viel breiter und allgemeiner waren, als dies hier aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik der Fall ist, so ist vor allem ihre Herangehensweise zu würdigen, mit der sie zeigen, wie mit dem Inventar und der sozialen Funktion von Kinderzimmern umgegangen werden kann. Sie definieren Kinderzimmer als »the one official place of some privacy – and a place where there can be at least some expression of individual taste.«[16] Dennoch darf nicht vergessen werden, dass derartige Zimmer in der Regel in vielen Bereichen dem Regime von Erwachsenen unterworfen bleiben (Ordnung, Sauberkeit, Kontrolle, Freiheit etc.).[17]

Gerade in Zimmern von sieben- bis zwölfjährigen Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen dieser Untersuchung in den Fokus kommen, spielt der Übergang vom (Klein-)Kind zum Teenager noch eine entscheidende Rolle.[18] Die Zimmer erhalten nämlich in einer generational fokussierten Zeitspanne nach und nach einen eigenen »Anstrich«,

16 Mitchell/Reid-Walsh 2002, 113.

17 Vgl. Kühberger 2021g, 82; Mitchell/Reid-Walsh 2002, 124; Reid 2017. Es wäre für die Erforschung von Geschichtskultur im Privaten durchaus angezeigt, stärker auf Kinderzimmer als Teil des Wohngefüges von Kindern und Erwachsenen einzugehen, was in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht intendiert war.

18 Vgl. Dinka 2013.

> where the presence of particular objects, toys, shelves, toy chest, and use of space reveals more the individual interests of the child, even though it may still be the parent who is in control of the overall arrangement of the room.[19]

Adrienne Salinger betont etwa in ihrer Studie zu Jugendzimmern: »Our bedrooms tell stories about us. They become the repository for our memories and the expressions of our desires and self-image.«[20]

Die Zimmer und die darin abgelagerten Artefakte werden damit zum Ausdruck der eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Kinder, ein Ort, dem die eigene Geschichte eingeschrieben wird, aktiv durch Erinnerungsstücke der eigenen *rites de passage* (Gebasteltes aus dem Kindergarten, Erinnerungsstücke vom ersten Schultag, Geschenke von der Erstkommunion etc.), aber auch passiv durch unbewusste Setzungen von Dingen aus der eigenen Vergangenheit, die noch immer da sind, wenngleich sie ihre frühere Funktion verloren haben, aber Erinnerungsmarker darstellen.[21] Darüber hinaus spielt die Populärkultur eine wichtige Rolle. In ihr sind schließlich auch die verschiedenen Spielarten der Geschichtskultur zu erkennen.

Gleichzeitig werden im Kinderzimmer auch soziale und kulturelle Erwartungen der Eltern sichtbar, mit denen Eltern ihre Kinder auf die Gesellschaft vorbereiten möchten. Dadurch treten letztlich auch Machtverhältnisse zutage. Das Kinderzimmer kann so auch als Ort gelesen werden, an dem sich pädagogische Vorstellungen von Eltern oder Erziehungsberechtigten manifestieren. Ohne hier näher darauf einzugehen, sei erwähnt, dass im Rahmen der Erhebungen etwa auch ein Zimmer besichtigt wurde, in dem ein stark pädagogisierter Zugang zur Ausgestaltung des Raums zu beobachten war. Das Erscheinungsbild dieses Zimmers erinnerte stark an eine hochstrukturierte Spiel- und Lernwelt, in der erkennbare Zonen für verschiedene Aktivitäten definiert wurden, um den Kindern ein vielfältiges Beschäftigungsangebot bieten zu können (z. B. Leseecke mit Büchern, Musikinstrumentenecke, kreatives Malen etc.).[22] Ein solches Kinderzimmer weicht ebenso von den medial präsentierten idealtypischen Darstellungsformen, wie man sie etwa aus Katalogen von Einrichtungshäusern oder aus Film und Fernsehen kennt, ab wie jene Kinderzimmer,

19 Mitchell/Reid-Walsh 2002, 124.
20 Salinger 1995, [Vorwort].
21 Vgl. Wincup 2004.
22 Dieses Kinderzimmer wurde nicht in das hier untersuchte Sample aufgenommen, da die Daten zwar eingesehen werden konnten, aber nicht für weitere Forschungen freigegeben wurden.

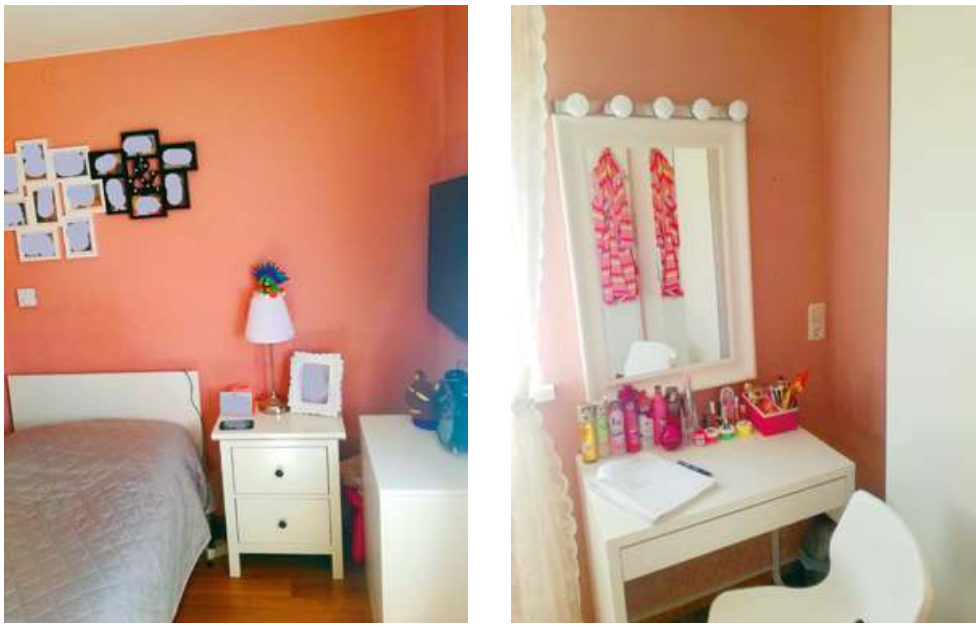


Abb. 3.1: Zimmer von Kamelya (Fall 27w)

die a prima vista nicht als solche erkennbar sind, weil die Einrichtung und der erkennbare Nutzungszusammenhang eher an ein Büro eines Erwachsenen erinnern.[23] Auch wenn in der hier vorliegenden ethnographischen Untersuchung das Aussehen der Kinderzimmer nicht im Mittelpunkt steht und damit vorrangig eine generische Form gemeint ist, wäre es entlang der Einsichten in die privaten Räume der Kinder durchaus möglich, unterschiedliche Typen herauszustellen. Besonders auffällig waren etwa auch jene Kinderzimmer, die aufgrund ihrer Inszenierung stark an Hotelzimmer erinnerten, in denen Farbkonzepte für Möbel und Einrichtungsgegenstände umgesetzt wurden (Abb. 3.1). Diese Zimmer entfernten sich aufgrund ihrer Akkuratesse und ihres Interieurs stark von Kinderzimmern, die man landläufig mit Spielen oder Kindheit auch nur irgendwie in Verbindung bringen würde. Dabei handelte es sich vorrangig um Mädchenzimmer, deren Bewohnerinnen im Alter von 11 Jahren schon einen erkennbaren Wechsel zu einem Jugendzimmer vorgenommen hatten.[24] Eine derartige Tendenz konnte aber auch in Zimmern von Buben beobachtet werden, vor allem in jenen, deren Ausstattung ganz neu war.[25]

Der am häufigsten anzutreffende Kinderzimmertyp war ausgestattet mit einem Bett, nicht selten als platzsparendes Hochbett umgesetzt, einem

23 Vgl. etwa Fall 14m.
24 Vgl. etwa Fall 27w.
25 Vgl. etwa Fall 9m.

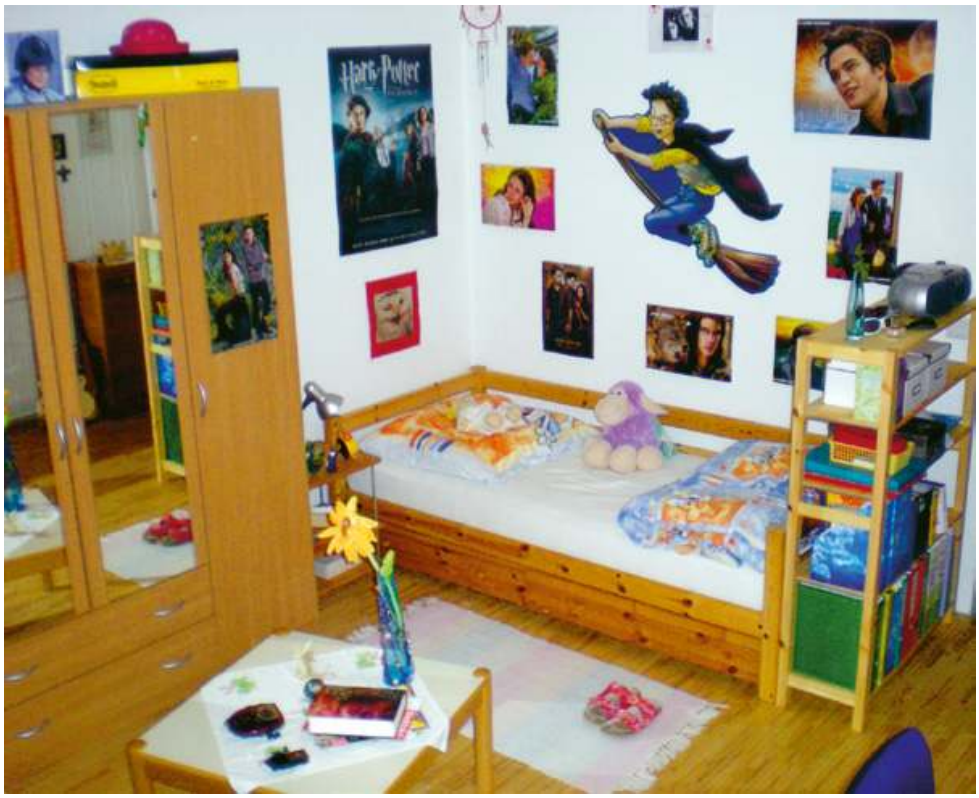


Abb. 3.2: Kinderzimmer von Daniela (Fall 4w)

Schreibtisch, einem Kasten und einem Bücherregal (exemplarisch dazu Abb. 3.2). Oft handelte es sich dabei um Kinder- oder Jugendzimmerausstattungen von Einrichtungsgroßmärkten, oder die Möbel wurden individuell zusammengestellt. Farbenfrohe Wandtapeten oder Wandfarben markierten die kindliche Lebens- und Spielwelt und grenzten diese in der Regel auch von den übrigen Wohnräumen ab. Typisch waren auch viele kleine dekorative Elemente wie Poster, Fotos, Pölster, Stofftiere, Erinnerungsstücke aus dem Kindergarten oder andere Kleinigkeiten, die die Kinderzimmer als individuelle Räume in Erscheinung treten ließen. Immer war jedoch der Versuch erkennbar, die Zimmer als Wohlfühlorte auszugestalten, wenngleich die entsprechende Umsetzung stark variierte. So sind Zimmer dokumentiert, die ein Meer an Spielsachen, Büchern und anderen Gegenständen verwahrten und im ersten Moment den Eindruck eines Chaos vermittelten und erst nach und nach ihre Struktur und Ordnung offenbarten, aber auch Zimmer, die durch ihre Kargheit auffielen und in denen eine strenge Ordnung beobachtet werden konnte. Seltener waren jene Zimmer, die den Eindruck erweckten, dass es sich bei ihnen um Notlösungen handelte oder dass ihre Ausstattung für ältere Jugendliche konzipiert worden war. Dazu zählten etwa Kinderzimmer, die aufgrund

Abb. 3.3: Beispiel eines Zimmers mit Wohnzimmermöbeln (oben) (Fall 6m) und eines von einem älteren Bruder »geerbten« Jugendzimmers (links) (Fall 13m)

großer Couchlandschaften stärker an Wohnzimmer erinnerten,[26] oder Zimmer, die ihre Bewohner_innen von älteren Geschwistern übernommen hatten (Abb. 3.3).[27]

Vielfach spiegeln sich in der Ausstattung des Kinderzimmers auch der Stellenwert des Zimmers sowie die sozioökonomischen Möglichkeiten der Familie wider.[28] Darüber hinaus sollten diese Räume auch auf keinen Fall romantisiert werden, da sie auch Orte von Aushandlungen, Konflikten und Übergriffen sein können. Sie besitzen zudem eine Art elitären Charakter, da nicht alle Kinder hinsichtlich des Ortes und der Ausstattung über ein von der Popkultur idealisiertes Kinderzimmer verfügen. Mit dem Forschungsfeld »Kinderzimmer« ist keinesfalls eine Privilegierung oder

26 Vgl. Fall 5m; Fall 6m.
27 Fall 13m.
28 Vgl. dazu Kapitel 4.

Verklärung des Privaten intendiert, sondern der Versuch, bisher vernachlässigte räumliche Strukturen bzw. dort auffindbare Impulse einer Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte als exemplarische Erweiterung von (geschichts-)kulturellen Arenen zu verstehen.

Die unterschiedlichen Arten, wie Kinderzimmer in Österreich aussehen, verdeutlichen einmal mehr, mit welcher Offenheit man als Ethnograph_in ins Feld gehen muss, um das Unerwartete als eine mögliche Form anzuerkennen bzw. zu dokumentieren, wie Kinder in (West-)Österreich in ihren Zimmern leben. Die persönlichen Erfahrungen mit Kinderzimmern aus dem eigenen sozialen Umfeld wären für die Ethnographin bzw. den Ethnographen nur unzureichende Grundlagen,[29] um die unterschiedlichen Lebensumstände von Kindern erfassen zu können. So wurde etwa auch ein Kinderzimmer eines Mädchens aus einer großen Familie im Sample dokumentiert, das kein Fenster hatte. Durch den Einbau einer Trennwand mit Tür wurde ein längliches Zimmer zweigeteilt, um beiden Schwestern mehr Privatsphäre zu verschaffen.[30]

Folgt man der These von Karin Calvert, würden sich auch über die materielle Kultur, hier eben insbesondere über Spielsachen oder Bücher, Erziehungsziele der Eltern zeigen.[31] Die Möglichkeiten, die Eltern ihren Kindern im Privaten bieten, um sich mit Vergangenheit und Geschichte zu beschäftigen, liefern aber gleichzeitig Belege dafür, welche Aspekte einer verfügbaren Geschichtskultur einer Gesellschaft im Privaten Beachtung finden. Was diese Untersuchung jedoch nicht leistet, ist, die Perspektive der Eltern mit zu berücksichtigen, obwohl es sicherlich eine spannende Herausforderung darstellen würde, eine Untersuchung des Einflusses von Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten auf ihre Kinder durchzuführen und dabei insbesondere die weitergegebenen Vorstellungen von Vergangenheit oder Anregungen für einen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte zu beobachten, um noch tiefer in diese informellen Lernsettings einzudringen.

Im Korpus der hier vorgestellten Untersuchung wird versucht, diesem Aspekt dadurch Rechnung zu tragen, dass eine maximale Bandbreite an unterschiedlichen Kinderzimmern berücksichtigt wird. So befinden sich darunter Kinderzimmer, in denen keine geschichtskulturellen Produkte aufgefunden werden konnten, Vergangenheit und Geschichte sich also nur über Sedimente der eigenen kurzen Lebensgeschichte eingeschrieben haben, während andere Zimmer ein buntes Potpourri vielschichtiger, sich gegen-

29 Vgl. Kapitel 1.1.
30 Vgl. Fall 1k_w.
31 Vgl. Calvert 1992, 3 ff.

seitig verstärkender und durchdringender geschichtskultureller Elemente bereithielten, die über unterschiedlichste Objekte, mediale Darstellungsformen und sonstige Inszenierungen zum Ausdruck kamen. Genau diese Breite wurde im theoretischen Sampling der Untersuchung auch angestrebt. Ziel war es, möglichst unterschiedliche Kinderzimmer zu berücksichtigen, die in der Summe eine breite Streuung des beforschten Gegenstandes dokumentieren. Dabei wurde das Prinzip einer »konzeptuellen Repräsentativität« angewendet, weshalb eben – abweichend von einem statistischen Samplingverfahren mit Bezugnahme auf eine Grundgesamtheit – über die in die Untersuchung integrierten Fallbeispiele möglichst alle Eigenschaften und Dimensionen im soziographischen wie fallanalytischen Sinn abgedeckt werden sollten, um so entlang einer gegenstandsbezogenen Theorie *(grounded theory)* zu arbeiten.[32] Die Erhebung wurde so lange fortgesetzt, bis eine theoretische Sättigung eintrat, also neue Fälle keine grundlegend neuen Einsichten zu den Kinderzimmern mehr bereithielten. Da eine ethnographische Untersuchung nicht auf statistische Repräsentation abzielt, sondern auf eine hinreichende Erfassung relevanter Eigenschaften und Dimensionen, kann die Anzahl von immerhin 39 Kinderzimmern, die in der vorliegenden Untersuchung herangezogen wurden, durchaus als umfangreich gelten.

Im Rahmen dieser ethnographischen Erhebungen wurde daher auch auf verschiedene soziographische Kategorien geachtet, um im Vergleich der Kinderzimmer und ihrer Bewohner_innen geschichtskulturelle Phänomene und Typologien des Denkens im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte modellieren zu können. So befinden sich die dokumentierten Kinderzimmer in städtischen und ländlichen Wohnumgebungen, in (Reihen-)Häusern und Wohnungen, auf Bauernhöfen und in Siedlungen. Diese Wohnumgebungen lagen in Groß- und Kleinstädten, in ländlichen Gemeinden, aber auch in abgeschiedenen ländlichen Randzonen. Zudem wurden Kinder aus ganz unterschiedlichen Schichten erreicht, ausgehend vom Beruf der Eltern (Busfahrer, Lehrerin, Konsulent, Krankenpflegerin, Kraftfahrer, Sekretärin, Arzt, Köchin, Landwirt, Ergotherapeutin etc.). Es muss jedoch angemerkt werden, dass es sich als schwierig herausstellte, Vater-Kind- oder Mutter-Kind-Haushalte zur Teilnahme zu motivieren.[33] Es befindet sich nur ein derartiges Beispiel im Sample. Ebenso war es nicht möglich, Familien in prekären sozialen Situationen für diese Erhebungen zu gewinnen (obwohl Kontakte angebahnt wurden), wodurch sich auch

32 Vgl. Strübing 2014, 32-33.

33 Dieser Umstand ist besonders beklagenswert, da Scheidungskinder oft über zwei Kinderzimmer verfügen. Vgl. Collins/Janning 2010.

schon Limitationen andeuten. Immerhin befinden sich im Sample auch Kinderzimmer von Mädchen und Buben mit Migrationshintergrund, deren Eltern aus unterschiedlichen Ländern Europas nach Österreich eingewandert sind (Italien, Kroatien, Niederlande, Türkei). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass von der vorliegenden ethnographischen Erhebung vor allem Aussagen über eine breit ausgestaltete Mittelschicht zu erwarten sind.[34]

Die ethnographischen Erhebungen wurden von meinen Studierenden und mir über einen längeren Erhebungszeitraum zwischen Dezember 2017 und März 2020 in österreichischen Privathaushalten durchgeführt. In der Summe wurden 39 Kinderzimmer dokumentiert. Ein wesentliches Auswahlkriterium war das Alter der Kinder. Jene, die in diese Untersuchung involviert wurden, waren zum Zeitpunkt der ethnographischen Erhebungen zwischen 7 und 12 Jahre alt. Sie erfüllten damit alle eine für die Untersuchung maßgebliche Voraussetzung, da sie zum Erhebungszeitpunkt noch keinen systematischen schulischen Geschichtsunterricht besucht hatten, der in Österreich in der 6. Schulstufe einsetzt.[35] Auf diese Weise wird auch ein Beitrag zur Erforschung des Erwerbs eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte im Primarstufenalter geleistet, und es können Aussagen darüber getroffen werden, mit welchen Vorstellungen und Verständnissen Kinder potenziell in die Sekundarstufe wechseln.

In Anlehnung an aktuelle Diskurse zum Kinderzimmer folgt die vorliegende ethnographische Untersuchung einer Definition, wonach das Kinderzimmer im 21. Jahrhundert eben oftmals nicht auf einen Schlaf- und Spielraum zu beschränken ist, sondern sich potenziell in die ganze Wohnung bzw. ins ganze Haus hinein entwirft. Oftmals ist es das Wohnzimmer, das im Besonderen bei Kleinkindern einen »dependanceartigen« Kinderzimmer-Charakter besitzt oder in dem auch größere Kinder den Fernseher nutzen und ihre digitalen Spiele aufgebaut haben.[36] Angesichts der immer dichter werdenden Forschungsstränge ist es aber auch sinnvoll, das »Kinderzimmer« als informellen Lernort wahrzunehmen. Die Geschichtsdidaktik hat bisher diesen Raum weitgehend ausgeblendet oder ihn für Interpretationen zur Geschichtskultur nur über Behauptungen erschlossen, die nie empirisch überprüft wurden. Es hat den Anschein, dass die Geschichtsdidaktik durch ihren Hauptfokus auf das schulische Lernen und dessen Institutionen die Rahmenbedingungen und andere zu berück-

34 Vgl. Kühberger 2022.

35 In Einzelfällen kann dieser Unterricht auch schon schulautonom in der 5. Schulstufe beginnen.

36 Vgl. van Leeuwen/Margetts 2013; Cieraad 2013. Bei der ethnographischen Begegnung mit den Kindern wurde daher stets auch nach anderen Spielräumen gefragt.

sichtigende Aspekte der Aneignung bzw. des Lernens, wie eben etwa die Sozialisation im Privaten, marginalisiert, wenn nicht sogar darüber hinweggblickt hat.[37]

Im Folgenden soll die forschungsmethodische Herangehensweise skizziert werden, um das Kinderzimmer aus ethnographischer Perspektive als einen Ort der Begegnung mit Vergangenheit und Geschichte zu konzeptualisieren. Ethnographische Forschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive kann bedeuten herauszufinden, mit welchen geschichtskulturellen Produkten (etwa in Form von Plastikfiguren, Brettspielen, Sachbüchern) sich Kinder und Jugendliche in ihren Zimmern umgeben, welchen Stellenwert diese für sie haben und welche Vorstellungen von der Vergangenheit damit aufgebaut werden bzw. welche Facetten eines historischen Denkens damit einhergehen. Ein ethnograhisches Design ist deshalb als günstig einzustufen, da der Besuch der Kinder und Jugendlichen in ihrem privaten Raum, der zudem selbst in Familien als intimer Rückzugsraum verstanden und gelebt wird, durchaus mit einer den Forscher_innen wenig bekannten Kultur gleichzusetzen ist. Auch wenn die Forscher_innen unter einer bestimmten Perspektive und mit hypothetischen Überlegungen diesen Raum betreten, muss die Offenheit hinsichtlich dessen gewahrt werden, was man dort potenziell erleben und sehen wird, zumal es bislang keine Untersuchungen dazu gibt und sozusagen das Unerwartete auf einen lauert. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass es unmöglich gewesen wäre, die Standards einer traditionellen Ethnographie umzusetzen, die ein möglichst langes Zusammenleben mit den »Einheimischen« an deren Orten, also in diesem Fall in den Zimmern der Kinder, fordern würden. Auch nur einige länger andauernde Untersuchungssequenzen im Kinderzimmer hätten den Raum und seine kulturellen Zuschreibungen überfordert.[38] Kinderzimmer sollte man in ihrer kulturellen Einbettung als sensible Räume betrachten, sodass das Gewähren von ethnographischen Erhebungen über (a) eine audio-digital aufgezeichnete Zimmerführung durch das Kind, (b) ein audio-digital aufgenommenes Interview mit dem Kind im Zimmer unter Einbindung von verschiedensten dort auffindbaren Gegenständen sowie (c) eine digitale Fotodokumentation des Raumes durchaus bereits weit mehr war, als man in diesen sehr privaten Räumen von Familien vorab erwarten konnte. In der Summe lehnt sich der gewählte ethnographische Zugang damit an die von Siân Lincoln verwendeten Erhebungsmethoden

37 Vgl. Kühberger 2018b, 2. Nur Museen können noch als nicht schulische »Räume« ausgemacht werden, wozu es eine dichtere geschichtsdidaktische Debatte zum Historischen Lernen gibt: Vgl. Bellmann/Bresky/Wagner 2004; Popp/Schönemann 2009; Trofanenko 2011; Korres/Kokkinos 2016; Kwon 2019; Ecker et al. 2018; Brait 2020.

38 Vgl. Kühberger 2018b, 5.

an, die sie in Nordengland in Jugendzimmern zur Anwendung brachte, um die Identitätssphären von Teenager_innen zu erforschen.[39]

Im Regelfall werden Kinderzimmer nur von ihren Besitzer_innen betreten, von anderen Familienmitgliedern und vielleicht Freund_innen des Kindes. Um diese sehr persönlichen Räume im Rahmen der hier vorgestellten ethnographischen Untersuchung überhaupt betreten zu können und um in einen guten kommunikativen Kontakt mit den Kindern und ihren Familien zu kommen, wurde mit einem Schneeballsystem gearbeitet, das im ersten Schritt Familien aus dem eigenen Umfeld aktivierte, mit denen bereits ein Vertrauensverhältnis bestand. Im nächsten Schritt wurden diese Familien oft zu *gatekeepers*, die über ihre sozialen Kontakte (weitere Verwandte, andere Freund_innen oder Bekannte, Nachbar_innen etc.) anderen Haushalten eine Teilnahme an der Untersuchung vorschlugen, immer im Wissen, dass die bereits involvierten Familien das Projekt aus ihrer Erfahrung bedenkenlos empfehlen konnten.[40] Um die ethnographischen Erhebungen in den Kinderzimmern möglichst optimal umsetzen zu können, war das Aufbauen von Vertrauen in das wissenschaftliche Vorhaben zentral. Aus diesem Grund entsprach das Vorgehen bei den Erhebungen den wissenschaftsethischen Regularien an den involvierten akademischen Einrichtungen.[41] Neben schriftlichem und mündlichem Informationsmaterial über (daten-)rechtliche und ethische Momente wurden die Erziehungsberechtigten dazu eingeladen, die konkrete Erhebung im Kinderzimmer zu beobachten. Wenngleich diese Möglichkeit nahezu niemand in Anspruch nahm, wurde von Anfang an die Möglichkeit eingeräumt, dass Eltern an den Gesprächen zwischen den Ethnograph_innen und den Kindern von der Tür aus teilnehmen können, jedoch mit der dringlichen Bitte, nicht in die Konversation einzugreifen. Eine *open-door policy* war in diesem Zusammenhang ohnedies vorgesehen. Den Kindern wurde das Forschungsprojekt vorab erklärt und auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme verwiesen. Keines der involvierten Kinder brach die Erhebung ab.

Die ethische Dimension dieser ethnographischen Erhebung war zentral. Es war bereits bei der Konzeption der Erhebung klar, dass der Erfolg – wie bei allen derartigen Projekten – davon abhängen würde, wie gut es gelingt, einen Zugang zum spezifischen Feld zu erlangen.[42] Zudem stellt es zu-

39 Vgl. Lincoln 2012, 51.

40 Vgl. Lincoln 2012, 62.

41 Das Projekt startete an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und wurde an der Universität Salzburg fortgesetzt. Die Ethikkommission der Universität Salzburg genehmigte das Projekt und den darin definierten Umgang mit Menschen und Daten.

42 Vgl. Kühberger 2021b, 47; Thomas 2019, 38-43.

gegebenermaßen eine – gemessen am Alltag der Familien – besondere Zumutung dar, eine_n wissenschaftlich arbeitende_n Erwachsene_n in den nichtöffentlichen Bereich der Familie vordringen zu lassen und ihm/ihr zu gestatten, sich einige Zeit in der privaten Umgebung der Kinder aufzuhalten, um entsprechende Erhebungen durchzuführen. Es gab Familien, die dieses Ansinnen nicht unterstützten und sich dem damit verbundenen Stress nicht aussetzen wollten, der sicherlich auch dadurch entstand, dass Teile des privaten Zufluchtsorts der Familie erforscht und dokumentiert werden würden.[43] Andere Familien stimmten zwar zu, erhofften sich jedoch unmittelbar nach der Erhebung eine Art pädagogische Bewertung hinsichtlich der Ausstattung des Kinderzimmers, was selbstredend nicht vorgenommen werden konnte und auch nicht Intention des Projektes war.

Ein anderer ethischer Aspekt, der sich im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung ergab, war das hierarchische Gefälle und damit das ungleiche Machtverhältnis zwischen den besuchten Kindern und den erwachsenen Ethnograph_innen. Diese Asymmetrien wurden bereits vor der Untersuchung wahrgenommen.[44] Daher wurde versucht, sie durch einen spezifischen Zugang abzufedern. Die Kinder sollten nicht als passive Forschungsobjekte wahrgenommen werden, sondern als soziale Akteur_innen mit autonomem Status gegenüber anderen Instanzen (etwa Schule, Familie etc.).[45] Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Einblicke in die Kinderzimmer, im Spezifischen in die private Geschichtskultur von Kindern bzw. in deren historisches Denken wurden nicht dadurch erreicht, dass die Beforschten zu sprachlosen Objekten degradiert wurden, die – vom eigentlichen Forschungsprozess ausgeschlossen – nur in einer Art Beschau passiv analysiert wurden. Vielmehr wurden Elemente in die Erhebung eingebaut, die eine selbstständig artikulierte Perspektive der Kinder auf ihre je eigene Lebenswelt im Kinderzimmer beförderten. Ein solches Vorgehen hatte in mehrfacher Weise einen Vorteil für das Gesamtprojekt: Sowohl die Perspektiven der Kinder als auch deren Interpretationen, Setzungen und Bewertungen von Gegenständen und des Raumes selbst konnten unmittelbar berücksichtigt werden, ohne dass dazu grundlegende Impulse in der Erhebungssituation gegeben werden mussten. Zwei Elemente haben sich hier ganz besonders bewährt, nämlich einerseits die am Beginn der Erhebung stehende Führung durch das eigene Zimmer durch die Kinder selbst sowie die Fotos, die die »Bewohner_innen« selbst von ihren wichtigsten Objekten im Zimmer anfertigten. Dieses

43 Vgl. Collier 2003, 240.
44 Vgl. Lincoln 2012, 44.
45 Vgl. Robinson/Kellett 2004, 86 f.

Vorgehen, welches jedes Mal am Beginn der ethnographischen Erhebung stand, hatte den Vorteil, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Sicht auf das eigene Zimmer darlegen konnten, ohne von den spezifischen Interessen des standardisierten Fragebogens zu geschichtskulturellen und erinnerungskulturellen Aspekten irritiert, gelenkt oder gestört zu werden, der in einer zweiten Phase der Erhebung zum Einsatz kam. Mit dieser Strategie gelang es auch bei allen Erhebungen, einen guten Kontakt zu den Kindern herzustellen. Sie wurden damit unmittelbar in eine Situation geführt, in der sie selbst ihre (Lebens-)Welt erklären konnten und auf neugierige Nachfragen seitens der Ethnograph_innen stießen, die sich für ihre Setzungen, Schwerpunkte oder Aussagen interessierten, ohne jedoch zu diesem Zeitpunkt bereits durch eine spezifische Ausrichtung der Fragen das vom Kind gesetzte Themenspektrum einzuengen. Dies konnte durchaus zur Folge haben, dass Kinder sich einzelnen, zum Zeitpunkt der Erhebung besonders wichtigen Stationen im Zimmer auch besonders intensiv widmeten. Der neunjährige Alexander verweist in seiner Führung etwa nur knapp auf seine Plastikfahrzeuge, seine Spielzeugritterburg und einen Lego-Schaufelradbagger, beschreibt aber voller Freude und in aller Ausführlichkeit sein elektrifiziertes Lego-Förderband. Gerade bei den beiden Lego-Spielsachen handelt es sich um komplex angelegte Konstruktionsspielsets. Diese technikorientierten Aufbauten entstehen, wie er erklärt, im Zusammenspiel mit seinem Vater. Stolz präsentiert Alexander die elektrounterstützte Mechanik und führt die Funktionen mithilfe von Cornflakes, die über das Förderband laufen, vor. Schnell zeigt sich im Gespräch, dass das Konstruktionsspiel vor allem die Vater-Sohn-Beziehung befeuert und auch der Vater selbst an der technischen Konstruktion, vor allem an den detaillierteren Fragen rund um die Motoren seine Freude hat, die den Sohn ganz offensichtlich ansteckt. Dies dürfte auch der Grund sein, warum Alexander dieses technische Spielzeug so zentral bei der Führung präsentiert. Auch ein kleiner technischer Defekt, der bei der Präsentation auftritt, wird schnell behoben.[46]

Die Kinder waren in vielen Interviews erstaunt darüber, dass sich überhaupt jemand für ihre persönliche Lebens- und Spielwelt im Kinderzimmer interessierte. Ein Hinweis darauf, dass die meisten der befragten Kinder nur selten Gelegenheit haben, ihr Kinderzimmer, ihre Spielsachen, die Objekte, mit denen sie sich umgeben, zu erklären und damit auf ein intensives Interesse von Erwachsenen zu stoßen. Oftmals wurde dies auch dadurch deutlich, dass es kein erkennbar fixiertes Narrativ zur Beschreibung des eigenen Zimmers gab, um es in der provozierten Situation der Führun-

46 Vgl. Fall 8m.

gen abzuspulen, vielmehr entstand es unmittelbar in der Situation. Einige Kinder waren mit der Aufgabe, ihr Zimmer zu präsentieren, durchaus auch überfordert und kürzten die Führung auf den in der Regel ohnehin nur wenigen Quadratmetern ihrer Kinderzimmer stark ab. Die zehnjährige Sandra etwa ist ein wenig wortkarg:

> I: »Kannst du mir mal eine Führung durch dein Kinderzimmer machen?«
> Sandra: »Ja, also das ist mein Bett. Ein Bett halt. Schrank, Schreibtisch, Fernseher und so – ich weiß nicht mehr, wie man das nennt (…).«
> I: »(…) die Regale.«
> Sandra: »Ah ja, genau. Ja, ich glaub, das war's eigentlich.«[47]

Die so angelegte Situation, die das Subjekt am Beginn der ethnographischen Erhebung radikal in den Mittelpunkt stellte, hatte jedoch nicht nur eine inhaltliche Dimension, die zur Interpretation des Zimmers und seiner Objekte herangezogen werden konnte, sondern auch unmittelbare und positive Auswirkungen auf die Macht- und Rollenverteilung.[48] Die Ethnograph_innen waren eben nicht länger primär Expert_innen der Wissenschaft, denen viel Wissen und eine Art Examinationskompetenz zugeschrieben wurde, sondern sie mutierten in der herbeigeführten Interaktion im Kinderzimmer zu Zuhörer_innen und zu interessierten Laien, die den Kindern hinsichtlich ihrer Ausführungen bzw. Deutungen folgten und interessiert nachfragten. Sie wussten offenbar nichts oder nur wenig über den Raum, waren also nicht nur tatsächlich, sondern auch in der Wahrnehmung des Kindes zu informierende Beobachter_innen und interessierte Besucher_innen. Diesen Eindruck verstärkten auch die Feldnotizen, die teilweise während der Erhebung angefertigt wurden und gemeinsam mit Hinweisen zur Kontaktaufnahme, zur Durchführung und zur Reflexion der Begegnung dienten. Dem Kind, seinem Zimmer und seinen Dingen wurde so eine Anerkennung seiner Eigenart zuteil. Seitens des Kindes galt es, einem Erwachsenen diese Eigenart näherzubringen, da diese den Ethnograph_innen unbekannt war.[49] Auf diese Weise konnten vielfach vor allem die im Setting angelegte Kommunikationssituation und die zwischenmenschliche Begegnung profitieren. Damit kann nochmals verdeutlicht werden, dass es das Ziel war, nicht *über* Kinder zu forschen,

47 Fall 9w.
48 Vgl. Haudrup Christensen 2004; Robinson/Kellett 2004.
49 Vgl. Honig 1999, 36-39.

sondern *mit* ihnen.[50] Durch den gewählten Zugang stellte sich in der hier vorliegenden Untersuchung nicht selten eine Art Vertrautheit ein, die sich über die oft durchaus amüsanten Gespräche zu ganz unterschiedlichen Gegenständen, die im Zimmer auffindbar waren und näher betrachtet wurden, ergab. Diese Stimmung war vor allem für den zweiten Teil der Erhebung wichtig, in dem von den Ethnograph_innen geschichts- und erinnerungskulturelle Gegenstände aus dem Zimmer in den Mittelpunkt der Gespräche gerückt wurden und dabei, wenn auch nicht intendiert, eine Art Prüfungssituation hätte entstehen können, in der die Kinder ihren Gedanken und Überlegungen keinen freien Lauf lassen oder durch ein als zu formal wahrgenommenes Setting blockiert werden hätten können. Die stärker konzeptuell angelegte Befragung im zweiten Teil der Erhebung, die in Form eines Experteninterviews mit den Kindern bzw. Jugendlichen umgesetzt wurde, sollte die Leichtigkeit, die im ersten Teil aufgebaut werden konnte, nicht verlieren.

Eine andere ethische Dimension betrifft die intendierte Nichtrückverfolgbarkeit der Kinderzimmer und ihrer Besitzer_innen. Aus diesem Grund wurden in der Darstellung der Untersuchung weder die richtigen Namen verwendet, noch wurden genaue Orte angeführt, an denen die Kinderzimmer dokumentiert wurden. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Dokumentation der Zimmer und der darin befindlichen Gegenstände keine Fotos von den Kindern angefertigt, da deren Aussehen für die ethnographische Erhebung irrelevant war und damit eben auch die Anonymität der Kinder bzw. der Familien erhöht werden konnte.

Die Fotodokumentation der einzelnen Kinderzimmer und ihrer Objekte war jedoch für das Forschungsprojekt ein wichtiger Baustein, da die jeweils spezielle räumliche Ausgestaltung so vielfältig war und die in den Zimmern lagernde Menge an Objekten – selbst nur derer, die offen sichtbar waren – so unüberschaubar, dass einzig eine digitale Erfassung dazu imstande war, dies alles möglichst adäquat für eine spätere Analyse und Kontextualisierung einzufangen. Denn während die Fotos im Zusammenhang mit Aussagen der Kinder und Jugendlichen Hinweise liefern können, wie die Zimmer genutzt werden oder welche Dinge eine herausragende Position in ihrer engsten Lebensumgebung besitzen, kann durch sie auch das oftmals Unausgesprochene erfasst und analysiert werden.[51] Die angelegte Fotodokumentation der einzelnen Kinderzimmer folgte der Einschätzung von Gillian Rose, wonach mit dieser Methode ein möglichst genaues Erfassen dessen erreicht werden soll, was von der Kamera als

50 Vgl. Allerton 2017, 7.
51 Vgl. Lincoln 2012, 58; Hitzler/Eisewicht 2016, 52 ff.

»materielle Realität« eingefangen wurde. Die immer ähnlich angelegten Fotoperspektiven auf die unterschiedlichen Räume, die Ausrichtung auf die Wände bzw. auf einzelne Objekte folgten dabei einem a priori gesetzten *shooting script* (Charles Suchar), das sich an den Forschungsfragen orientierte.[52] So weit wie möglich wurde dieser Prozess für die Erhebungen in den Kinderzimmern standardisiert, um Datenmaterial zu schaffen, welches vergleichbar ist und auch hinsichtlich zentraler Aspekte der Forschungsfragen analysiert werden kann. Die fotografische Dokumentation der Kinderzimmer verlief daher auf eine immer ähnliche Weise. Nach der Führung durch das Zimmer wurden seitens der Kinder (a) deren wichtigste Gegenstände abfotografiert, um bei der Dokumentation auch die Perspektive der Kinder auf ihre Dinge in den Forschungsprozess integrieren zu können. Zudem wurde im Anschluss (b) das Zimmer systematisch mit normalperspektivischen Aufnahmen mit Ausrichtung auf die Wände erfasst. Spezielle Details oder Dinge (c), die im Rahmen der Führung eine besondere Rolle gespielt hatten und auf den standardisiert aufgenommenen Fotografien der Kinderzimmerwände nicht gut erkennbar waren, wurden oftmals zusätzlich abgelichtet, um bei späteren Analysen der verschriftlichten Unterlagen die mündlich nicht immer mitgelieferten Aspekte besser einordnen zu können; denn im Gespräch über Objekte, die anwesend sind, wird in der Regel nicht alles ausführlich erwähnt, da es in der Gesprächssituation ohnedies für beide Teilnehmer_innen offensichtlich ist. Hier zeigen sich letztlich die Stärken einer Integration von Fotos als Teil einer *visual anthropology* in die ethnographische Erhebungsstrategie:

> The camera can support the necessarily limited field encounter. The eye can keep track of only a limited range of phenomena; whereas the camera can record unlimited detail precisely. Also the camera eye is not subjective, does not become confused with unfamiliar, and does not suffer from fatigue.[53]

Darüber hinaus wurden im Rahmen des zweiten Teils der ethnographischen Erhebung, dem Interview (d), Fotos von allen verfügbaren erinnerungs- und geschichtskulturellen Objekten angefertigt sowie (e) insbesondere auch

52 Vgl. Rose 2016, 310 f.

53 Collier 2003, 248. Die Ausführungen sollten jedoch nicht hinsichtlich eines naiven Positivismus missverstanden werden, da Fotografien natürlich immer Momentaufnahmen sind, die nur Ausschnitte der Welt dokumentieren, die von einer Person bewusst ausgesucht wurden, und die somit nur einen nicht dynamischen Eindruck von einem Status quo zum Erhebungszeitpunkt vermitteln. Vgl. Winston 1998; Krammer/Kühberger 2008.

von den im Zimmer vorrätigen Büchern, im Speziellen eben jenen, die sich mit Vergangenheit bzw. Geschichte beschäftigen. Damit erfüllen die Fotos einen ethnographischen Zweck. Sie sollen unterschiedlichste Gegenstände der Kinder fokussieren und deren Zimmer als Raum an sich dokumentieren, um das Abgebildete mit den mündlichen Aussagen im Sinn einer besseren Kontextualisierung verbinden zu können, aber auch, um Erkenntnisse, die aus einem Vergleich der einzelnen Zimmer erwachsen, nutzen zu können. Damit sind diese Fotos gleichzeitig auch als zeitgenössische Dokumente der Populärkultur zu lesen:[54]

> Almost anyone can master the rudiments making photographic records, and through photographs we can recover a very wide sweep of data. But as in all data gathering, unless we are able to process, organize, and compute these data, nothing much happens for research or human understanding. The challenge of visual anthropology is to move from the visual finally to the verbal and the conceptual, to writing and the creation of idea.[55]

Neben der Fotodokumentation und der Führung durch das Kinderzimmer spielte vor allem auch das Interview, das mit den Kindern in ihren Zimmern geführt wurde, im Hinblick auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte bzw. das dabei aktivierte Verständnis von Vergangenheit und Geschichte eine wichtige Rolle für den Gesamtzusammenhang der Untersuchung. Es war als ethnographisches Interview angelegt, mit dem versucht wurde, einerseits deskriptive Antworten auf die Fragen zum Umgang mit Vergangenheit und Geschichte (etwa im Zusammenhang mit Spielhandlungen), andererseits konzeptuelle Vorstellungen aus dem Bereich des historischen Denkens zu gewinnen, indem unterschiedliche Konzepte fokussiert wurden, etwa zu zeitlichen Zusammenhängen, die sich über die vorgefundenen Dinge aufdrängten.[56] Dabei standen jedoch nicht Hypothesen im Mittelpunkt, die man anhand der Interviews überprüfen wollte, sondern der Versuch, Einsichten in die *conditio humana* – hier im Speziellen, was den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte betrifft – zu gewinnen, um durch eine weitestgehende Offenheit gegenüber den Interviewten ein tieferes Verständnis zu erlangen – etwas, das anderen sozialwissenschaftlichen Methoden in der darin angelegten Breite oft nicht möglich ist.[57]

54 Vgl. Scherer 2003.
55 Collins 2010, 247.
56 Vgl. Madden 2017, 71.
57 Vgl. Forsey 2008, 58 f.

Das ausgewählte Interviewformat orientierte sich an einem anstrukturierten Interviewleitfaden mit offenen Fragen, der das Gespräch in erster Linie auf bestimmte Phänomene der Geschichtskultur und deren Produkte lenken, aber genügend Freiraum bieten sollte, um die Kinder bzw. Jugendlichen nicht vorrangig mit generalisierenden Fragen konfrontieren zu müssen, sondern mit solchen, die aus den Kontexten bzw. Objekten direkt aus ihren Zimmern erwuchsen. Auf diese Weise sollte etwa sichergestellt werden, dass die Interviewten zwar alle die gleichen Fragen erhielten, das Anwendungsbeispiel jedoch unmittelbar aus der eigenen Lebenswelt stammte und damit zumindest eine kulturelle Vertrautheit gegenüber dem besprochenen geschichtskulturellen Objekt bestand. Damit sollte den Kindern auch vermittelt werden, dass sie und ihre Praktiken im Umgang mit den Dingen im Mittelpunkt stehen und dass es ihre Beschreibungen, Interpretationen und Sinnzusammenhänge sind, an denen man interessiert ist. Auch wenn es eindeutig ist, dass dem Interviewer bzw. der Interviewerin in dieser Situation die akademische Lehrmeinung bzw. der wissenschaftliche Stand zu bestimmten Fragen bekannt ist, so geht es in den Interviews gerade nicht darum, die Befragten zu belehren oder zu testen, sondern darum, ihre individuelle Sichtweise kennenzulernen und zu dokumentieren.[58] Nicht eine Ad-hoc-Diagnose des historischen Denkens entlang a priori gesetzter Konzepte steht damit im Zentrum des Gesprächs, sondern der Wille der Interviewer_innen, das Denken ihres Gegenübers aus dessen Perspektive besser zu verstehen. Dies ist auch der Grund, warum wiederholende Nachfragen, die Sprache der Kinder, klärende Rückfragen o. Ä. essenziell sind, um Antworten nicht zu lenken oder zu suggerieren.[59] Letztlich orientierten sich die Interviews an Dingen, die während der Führung durch das Zimmer bereits erwähnt wurden, kurz aufblitzten oder bereits relativ ausführlich in das Gespräch eingebracht worden waren. Das konnte durchaus dazu führen, dass die Kinder selbst keine geschichtskulturellen Produkte in ihre Führung integrierten, man jedoch als Beobachter_in – etwa auf Stellagen oder in geöffneten Laden – eine ganze Menge an unterschiedlichen »Geschichtsdingen« erspähte, auf die man im Interview unbedingt Bezug nehmen wollte. Die ethnographischen Interviews waren so angelegt, dass sie eine vertiefende Ergänzung zu jenen Aspekten bieten sollten, die in der Führung angesprochen, auf den Fotos dokumentiert bzw. vielleicht auch erst im Rahmen des Interviews »hervorgekramt« und besprochen wurden. Wird gegenüber der individuellen Nutzung von geschichtskulturellen Produkten Offenheit gewahrt

58 Vgl. Breidenstein et al. 2015, 81.
59 Vgl. Madden 2017, 71.

und werden sie nicht vorschnell eigenen oder bekannten wissenschaftlichen Vorstellungen unterworfen, hat man bei derartigen Erhebungen die Gelegenheit, Neues bzw. bisher Nichtdokumentiertes über die Nutzung und die Bedeutung der Objekte im Feld zu erfahren. Denn nicht alle Varianten eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte zeigen sich in den Objekten selbst, manche prägen sich erst durch die persönliche Kreativität und das individuelle Handeln der Kinder aus. Im Idealfall kann ein derartiges Interview als Dialog umgesetzt werden, der den Expertenstatus der Kinder als Einheimische der Zimmer und als Besitzer_innen der Objekte hervorstreicht, aber dennoch Platz lässt, um in ein gemeinsames Gespräch über Geschichte und Vergangenheit zu kommen. Es war dabei interessant zu beobachten, dass vielfach die Zimmerführungen selbst als Gespräche umgesetzt wurden. Anhand dieser situativen Erhebungspraktik kann der Unterschied zum Interview gut aufgezeigt werden, da während der Führung das Kind die Schwerpunkte setzte, auswählte, welche Dinge es zeigen und erklären wollte, oder eben ein Feedback der Besucherin oder des Besuchers einforderte. In diesen Gesprächssituationen im Rahmen der Führung wurde aber auch oft beiläufig nachgefragt, was denn bestimmte Dinge, die man als Ethnograph_in im Zimmer sah, seien (»situatives Streifgespräch«)[60], wodurch sich eine stärkere dialogische Annäherung an das Kinderzimmer und seine Dinge sowie an die Erklärungen der Kinder ergab, als dies eine Führung einer strengen Begrifflichkeit nach meint. Die Aufnahmezeit für Führung und Interview lag pro Kinderzimmer durchschnittlich bei ca. 45 Minuten mit einer Schwankungsbreite von vierzehn Minuten bis zu zwei Stunden und fünfundzwanzig Minuten.

Der gesamte Forschungsprozess kann aber auch nochmals anders perspektiviert werden, indem man seine ethischen und forschungsmethodischen Aspekte hinsichtlich der Selbstpositionierung der Ethnograph_innen befragt. Dabei geht es darum zu klären, wer man als Ethnographin bzw. als Ethnograph ist, wenn man das Feld betritt, welche Vorerfahrungen Einfluss nehmen und wie das Verhältnis zum Anderen ausgestaltet ist. Es wäre aus meiner Erfahrung heraus unreflektiert, würde man davon ausgehen, dass die Menschen, die sich ins Feld begeben und dabei anderen begegnen, keinen Einfluss auf das Wahrgenommene haben oder die Prozesse der Dokumentation nicht beeinflussen. Es erscheint mir daher wenig plausibel, als ethnographisch arbeitender Forscher hinter den Gegenstand zurückzutreten, wie man dies in bildungssoziologischen Positionierungen durchaus vorfindet, um einer Reflexionsarbeit auszuweichen und sich als

60 Thomas 2019, 85.

Forscher_in in der Position eines Neutrums zu abstrahieren.[61] Wie bereits im Kapitel zur Autoethnographie herausgearbeitet, hat jede_r aufgrund eigener Erfahrungen Vorstellungen vom Gegenstand der Untersuchung, die die Forschung mitbestimmen, gleichzeitig ist es gerade die Reflexion dieser Erfahrungen und Vorstellungen (auch der Vorurteile), die hilft, eine unkontrollierte Einflussnahme dieser Momente auf die wissenschaftliche Arbeit zu vermeiden. Damit soll auch angedeutet werden, dass eine bewusste Nutzung dieser Erfahrungen gerade in ethnographischen Erhebungen von Vorteil sein kann.

Aber auch die konkrete soziale Situation im Feld spielt eine Rolle. Alle Kinder, die an der ethnographischen Untersuchung teilnahmen, unterschieden sich in vieler Hinsicht von den Ethnograph_innen, die ihre Zimmer besuchten. Zwar waren alle einmal Kinder gewesen, doch dieser Umstand war sicherlich nicht das, was den besuchten Kindern primär durch den Kopf ging. Vielmehr wird es wohl der Altersunterschied gewesen sein, der ihnen auffiel. Zwischen den Ethnograph_innen und den Kindern bestand ein Altersunterschied, der zwischen acht und knapp vierzig Jahren lag. Zudem unterschieden wir uns durch ein Bildungsgefälle, das sich auf Nähe und Distanz in der Kommunikation auswirken kann. Aus diesem Grund versuchten wir bei den Erhebungen, einen eventuell vorhandenen akademischen (Sprach-)Habitus abzulegen. Wir bereiteten uns auf die Erhebungen, die Gespräche und auch auf das Verhältnis, das sich bei derartigen Besuchen ergeben würde, vor, indem wir nicht nur unsere eigenen Kinderzimmer aus unserer Vergangenheit, ihre Ausstattung und ihre Ordnung reflektierten und dabei bereits auf viele Unterschiede stießen, sodass vorhandene Präkonzepte bei einigen gewaltig ins Wanken gerieten. Wir vereinbarten auch, im Dialekt zu sprechen und in Freizeitkleidung zu den Erhebungen zu gehen, um damit mögliche soziale Barrieren abzubauen. Es waren vor allem Erwartungen an Sauberkeit und Ordnung in den zu besuchenden Zimmern, die im Vorfeld der Erhebung in den Reflexionen auf diesbezüglich sehr unterschiedliche Erfahrungshorizonte hinwiesen. Gleichzeitig konnten wir über die Vorbereitungsreflexionen ein Bewusstsein dafür aufbauen, dass Zimmer, die in Unordnung waren, oftmals stärker die Lebensgewohnheiten widerspiegelten als penibel vorbereitete Kinderzimmer, die für den Besuch unter »Außeneinwirkung« aufgeräumt worden waren.[62] Wenn immer möglich, baten wir im Vorfeld der Besuche, die Zimmer nicht in Ordnung zu bringen, weil wir uns für die Lebenswelt der Kinder interessieren würden

61 Vgl. etwa eine bildungssoziologische Argumentation bei Ahlrichs 2020, 47.
62 Vgl. auch Buchner-Fuhs 2014, 166.

und nicht für spezielle Inszenierungen des Raumes. Wie man sich vorstellen kann, wurden tatsächlich ganz unterschiedlich aufgeräumte und durchorganisierte Zimmer dokumentiert.

Die Gespräche und die Vorbereitung trugen aber auch nochmals dazu bei, die eigene Rolle als Ethnograph_in zu klären und eine Offenheit dafür aufzubauen, was uns in den Kinderzimmern erwarten würde. Trotz der in ethnographischen Situationen immer vorhandenen Asymmetrien wollten wir eine Position einnehmen, die vor allem unser Interesse am einzelnen Kind, seinem Zimmer und seinen Objekten in den Mittelpunkt stellte. Es war eben nicht unsere Aufgabe, bei der Erhebung pädagogische Bewertungen vorzunehmen, abzugeben oder die Kinder gar zu belehren. Gleichzeitig wollten wir bei Fragen seitens der Kinder auch ehrlich antworten. Wir verstanden uns bei dieser *focused ethnography* letztlich viel stärker als Gäste, die dem Gegenüber auch mit bestimmten kulturellen Höflichkeitsritualen begegnen. So überreichten wir zu Beginn oft ein kleines Geschenk (eine Spielfigur, eine kleine Schokolade, ein Schreibheft o. Ä.), akzeptierten die Regeln der uns fremden Haushalte (z. B. das Ausziehen der Schuhe) und ließen uns von den Kindern Plätze in ihren Zimmern zuweisen, die für sie in Ordnung waren. Da in Kinderzimmern zumeist nicht ausreichend Sitzgelegenheiten vorhanden sind und das Bett der Kinder als eines der persönlichsten Dinge anzusehen ist *(private within the private)*[63], wurde vorrangig der Boden zum Sitzen genutzt. Durch diese Zuweisung des Platzes innerhalb ihres persönlichen Zimmers hatten die Kinder die Verfügungsmacht über ihren Raum und den Gast. Sie konnten dabei sich selbst positionieren und auch den Abstand und Ort der Ethnographin bzw. des Ethnographen bestimmen. Manchmal kam es aber auch vor, dass ich in der Erhebungssituation versuchte, symbolische Asymmetrien zu umgehen. Beim Besuch von Lola hielt ich im Feldtagebuch fest:

> [Ich] Nehme meine Unterlagen aus dem Rucksack und frage, wohin ich mich setzen soll. Das Mädchen macht den Schreibtischsessel frei und setzt sich in einen Sitzsack. Ich frage, ob es o. k. ist, wenn ich mich [auf den] Boden setze. Ich wollte nicht von oben herab mit ihr reden. Sie wirkt entspannt, nicht aufgeregt, aber zurückhaltend. Ich schalte die Aufnahme ein.[64]

63 Lincoln 2012, 52.
64 Eintrag aus dem Feldtagebuch, Fall 1k_w.

3.3 Hinweise zum Sample

Das in der vorliegenden Untersuchung herangezogene Sample besteht aus 39 Kinderzimmern und ihren »Bewohner_innen«, die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen sieben und zwölf Jahre alt waren. Durchschnittlich haben die Kinder ein Alter von 9,6 Jahren. Damit fallen alle Kinder in ein gesellschaftliches Entwicklungsalter, das vor einem systematisch einsetzenden Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I liegt, der in Österreich in der Regel in der 6. Jahrgangsstufe beginnt. Die in der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Einsichten können damit im doppelten Sinn gelesen werden, nämlich als empirische Beobachtungen von Kindern, die noch die Primarstufe besuchen, aber auch als empirische Belege, um davon abgeleitet Rückschlüsse auf jene geschichtskulturellen Erfahrungen im Privaten zu ziehen, mit denen Kinder in den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I eintreten. Die besuchten Kinderzimmer sind tendenziell eher im Westen Österreichs zu verorten – mit einem Schwerpunkt auf Salzburg und Oberösterreich. Es befinden sich jedoch auch dokumentierte Kinderzimmer aus Niederösterreich, Kärnten und Tirol im Sample. Die Erhebungen fanden zwischen Dezember 2017 und März 2020 statt. Die letzte Erhebung wurde bereits unter dem Eindruck der beginnenden Corona-Pandemie durchgeführt. Die ursprünglich geplanten weiteren Besuche wurden aufgrund der pandemischen Entwicklungen gestoppt und nicht wieder aufgenommen. Dies hängt aber auch mit dem gesättigten Material zusammen, d. h. damit, dass sich hinsichtlich der auftretenden Typen von Kinderzimmern und des auffindbaren Umgangs mit geschichtskulturellen Produkten und erinnerungskulturellen Einlassungen keine neuen Varianten zeigten.[65] Dennoch hält das Sample Kinderzimmer aus unterschiedlichen sozialen Mileus bereit, deren Vergleich es erlaubt, Aussagen zu Eigenschaften und Dimensionen einer Geschichtskultur im Kinderzimmer zu treffen bzw. qualitativ modellierte Typologien entlang der Lebenswelten ihrer Bewohner_innen zu erstellen. So wurden Kinderzimmer – wie bereits erwähnt – in unterschiedlichen Wohngegenden berücksichtigt. Sie lagen in Groß- und Kleinstädten, in ländlichen Gemeinden, aber auch in abgeschiedenen Randzonen. Die untersuchten Kinderzimmer variieren in ihrer Größe stark.[66] Während nur wenigen Kindern weitläufige Zimmer mit z. B. 27 Quadratmetern zur Verfügung standen, waren andere in sehr

65 Nur Sonderauswertungen, etwa zu Kindern mit Migrationshintergrund, konnten durch die Erhebungen nicht vertieft erfasst werden, da die Heterogenität der Herkunftsländer der Familien oder der Bezugskulturen zu groß war. Vgl. Kühberger 2022.

66 Die Größenangaben wurden bei der Erhebung erfragt bzw. geschätzt.

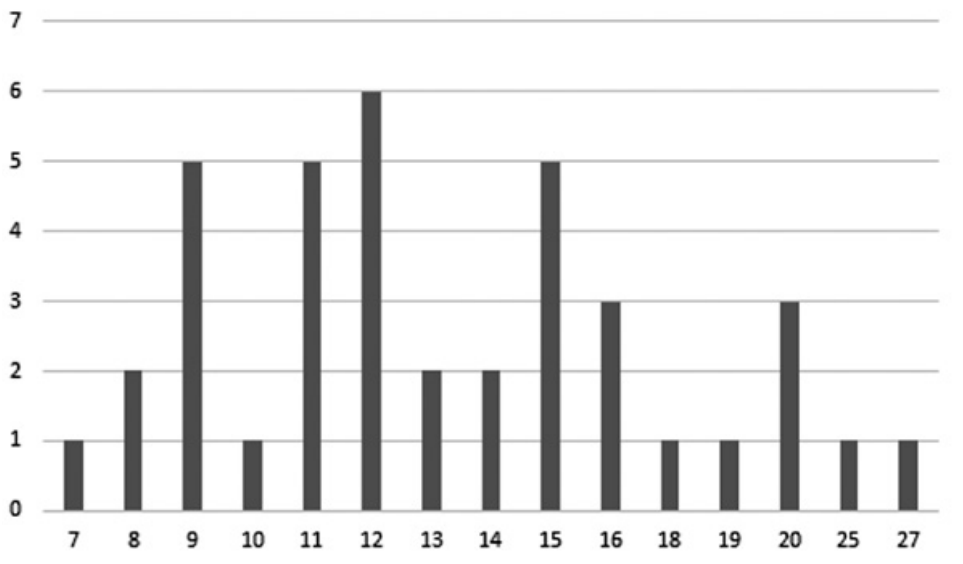


Abb. 3.4: Größe der Kinderzimmer (in Quadratmetern)

kleinen Zimmern mit 7 Quadratmetern untergebracht. Durchschnittlich verfügten die Kinder aus dem Sample über 13,6 Quadratmeter Wohnfläche (Abb. 3.4).[67] Drei der 39 Kinder teilten sich das Kinderzimmer (12 bis 15 Quadratmeter) mit einem weiteren Kind.

3.4 Ein Kinderzimmer

Im Folgenden soll die exemplarische Beschreibung einer Erhebung verdeutlichen, welche Aspekte kindlicher Lebenswelten anzutreffen sind und wie bei den ethnographischen Besuchen vorgegangen wurde. Gleichzeitig soll es auch möglich sein, einen detaillierten Einblick in ein konkretes Kinderzimmer zu erhalten. Beim Besuch des zehnjährigen Martin Anfang Juli 2018, unmittelbar vor Schulschluss, handelte es sich um eine Begegnung mit einer Familie aus meinem eigenen näheren sozialen Umfeld. Und obwohl ich das Kind kannte, waren mir sein Zimmer und seine Spielgewohnheiten im untersuchungsrelevanten Detail nicht bekannt. Seine Familie, zu der auch eine jüngere Schwester im Alter von fünf Jahren

67 Oftmals gelten heute 15 Quadratmeter (m²) als ein architektonisches Idealmaß für Kinderzimmer. Ältere Vorstellungen liegen bei nur 7-8 m². Vgl. Buchner-Fuhs 2014, 155; Frielingsdorf/Kleine 1997, 14 f.; Buchner-Fuhs 1998, 160; Schwabl 1994, 91 f. Empirische Daten aus Wuppertal bei Jörges zeigen, dass in Kinderzimmern von Geschwisterpaaren deutlich mehr Fläche (über 15 m²) zur Verfügung steht, während Einzelkinderzimmer meist bei 10-15 m² liegen. Vgl. Jörges 2013, 154 f.

gehört, lebt in einer kleinen Gemeinde im Bundesland Salzburg. Die Eltern haben beide studiert und arbeiten im medizinischen Bereich. Das Einfamilienhaus thront auf einem Hang mit Blick ins Grüne und in die Ferne. Es bietet der vierköpfigen Familie viel Platz, auch ein Pool im Garten lädt zum Erfrischen ein. Martin steht bei meinem Besuch unmittelbar vor dem erfolgreichen Abschluss der Volksschule. Er wird im Herbst an ein Gymnasium in der Stadt Salzburg wechseln. Nach meiner zuletzt durchgeführten Erhebung in einem Kinderzimmer, bei der ich keine geschichtskulturellen Produkte auffinden konnte,[68] hoffte ich, dass ich bei Martin mehr Glück haben würde. Ich wusste nämlich, dass er im Besitz von Asterix-Heften war, sich für Sagen interessierte und auch eine Spielzeugritterburg besaß. Im Feldtagebuch notierte ich mir auch noch, dass ich unmittelbar vor dem Besuch von der Mutter erfahren habe, dass sich der Bub schon seit Tagen auf das Interview freut. Sie selbst zeigte ein Verhalten, das ebenfalls öfters als elterliche Reaktion auf die Besuche vor Ort beobachtbar war: Sie kündigte nämlich explizit an, dass sie das Zimmer vorher aufräumen möchte, was unserer Intention als Forschenden entgegenstand, war es doch für die Anlage der Untersuchung durchaus förderlicher, Blicke auf ungeschönte kindliche Lebenswelten werfen zu können. Dem stand – und das war bei einigen Besuchen in den Familien zu spüren – ein kultureller Hang entgegen, ein weitgehend aufgeräumtes Zimmer zu präsentieren. Die Vorstellungen davon, was dies denn sei, zeigten eine große Bandbreite. Ob das Zimmer von Martin extra für den Besuch aufgeräumt und gesäubert wurde, war nicht festzustellen und lag auch letztlich nicht im Fokus der Erhebung. Ich hatte aber den Eindruck – und dies belegen auch die Fotos vom Zimmer –, dass viele Dinge in der dargebotenen Form vom Alltagsleben des Kindes zeugten. Man konnte erkennen, welche Bücher zuletzt verwendet und welche Spielsachen gerade eben noch benutzt worden waren oder nach wie vor für Martin von erhöhtem Interesse waren.

Vor dem Besuch in Martins Zimmer lud mich seine Mutter noch auf einen Kaffee ein. Der Bub gesellte sich jedoch nicht zu uns. Er hatte mich am Eingang begrüßt, zog sich dann aber schnell in sein Zimmer zurück. Beim späteren Betreten des Zimmers fragte ich ihn, ob wir uns gemeinsam auf den Boden setzen können, damit wir über den Ablauf sprechen können und er die Möglichkeit hätte, Fragen zu stellen. Die Zimmertür blieb offen stehen. Martin akzeptierte den Plan, wir standen nach der Klärung der Rahmenbedingungen auf und er führte mich durch sein Zimmer. Das Aufnahmegerät hielt ich in der Hand, um bei den Bewegungen durch das

68 Vgl. Fall 1k_w.

Zimmer die Qualität der Aufnahme durch eine Ausrichtung des Mikrofons auf das Kind sicherzustellen. Der Bub erklärte die verschiedenen Bereiche seines Raumes und antwortete offen auf die von mir gestellten Fragen zu einzelnen Objekten, die uns begegneten. Nachdem die Führung abgeschlossen war und erste Fotos vom Zimmer angefertigt worden waren, setzten wir uns wieder in der Mitte des Raumes auf den Boden und besprachen unterschiedliche Objekte. Dies bot die Möglichkeit, genauer auf verschiedene Aspekte von geschichtskulturellen Produkten und die Gedanken des Kindes darüber einzugehen und Ad-hoc-Vergleiche anzustellen. Abschließend wurden noch einmal Fotos vom Zimmer und insbesondere von Details der besprochenen Dinge angefertigt, um auch nichtsprachliche Momente festzuhalten, die im Interview gewonnene Aussagen bzw. Daten kontextualisierten. Insgesamt wurden in dieser Erhebung 85 Fotos angefertigt. Diese dienten neben einer Skizze des Zimmers im Feldtagebuch dazu, den Raum und sein spezifisches geschichts- und erinnerungskulturelles Inventar zu dokumentieren. Martin gehörte zu jenen Kindern im Sample, denen viele Bücher im eigenen Kinderzimmer zur Verfügung standen. Allein 29 Fotos waren nötig, um seinen Bücherbestand abzulichten. Andere Aufnahmen hielten verschiedene Ansichten der Wände oder die Gegenstände in offenen Regalen (Bücher, Spiele, Souvenirs etc.) fest.

Das Zimmer von Martin ist ca. 18 Quadratmeter groß und befindet sich im ersten Stock eines Einfamilienhauses am Rande der Gemeinde in einer Neubausiedlung. Wie mir seine Mutter nach dem Interview verraten hat, ist dem Buben ganz wichtig, wie und wo seine Dinge im Zimmer stehen. Man dürfe im Zimmer nichts ohne seine Zustimmung verändern. Insbesondere komme es ihm auf die Positionierung eines Spielzeugdrachens von Playmobil in der Mitte des Raumes an (Abb. 3.5). Dies zeugt durchaus davon, dass das Zimmer mit den darin aufbewahrten Dingen zu Martins unmittelbarer Lebenswelt gehört, die nach seinen Vorstellungen gestaltet sein sollte. Das Zimmer selbst kann als hell und freundlich beschrieben werden, da zwei Fenster ausreichend Licht ins Innere fallen lassen und die Einrichtung in Weiß gehalten ist. Eine Wand des Raumes hebt sich von den anderen weißen Wänden in Hellblau ab. Auf einer Breite von ca. eineinhalb Metern sind bunte Wandtattoos in Form der Kontinente und allerlei dekorative Motive (Wale, Pinguine, Surfer, Windrose, Schiffe, Flugzeuge etc.) aufgeklebt (Abb. 3.6). Neben einem Kasten und einer Kommode für Kleidung wird das Zimmer vor allem von einem Hochbett in Beschlag genommen. Unter der Liegefläche hat Martin eine Art Kuschelecke eingerichtet, die ihm das Wichtigste im Zimmer ist.[69] Dort

69 Fall 2k_m, Position (im Folgenden abgek. Pos.) 80 f.

Abb. 3.5: Der Playmobil-Drache im Zimmer von Martin (Fall 2k_m)

Abb. 3.6: Teilansicht des Zimmers von Martin (Fall 2k_m)

hausen auf einem Spielteppich, auf dem eine Stadt mitsamt Straßen, Häusern und Verkehrsschildern aufgedruckt ist, zwischen einigen Pölstern seine Stofftiere (Bären, Tiger, Känguru, Drache, Kiwi, Styracosaurus etc.). Vom Oberdeck des Bettes, das als Schlafplatz genutzt wird, kann man über eine Rutsche zurück auf den Boden gelangen.

Wenn man das Zimmer betritt, fallen einem sofort die vielen Bücher ins Auge, die in verschiedenen Regalen lagern. Viele davon sind sehr ordentlich nach Buchreihen und Themen sortiert, andere haben keinen rechten Platz mehr und liegen auf den anderen Büchern. Es sind weit über 100 Stück. Daneben kann man auch eine Sammlung von Hörbüchern erkennen. Aber auch verschiedene Plastikfiguren, die aus unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen stammen und als Sammlerobjekte auf einem seitlichen Board im Zimmer ausgestellt sind, geben einen ersten Eindruck davon, dass der Bub bereits mit phantastischen wie auch mit geschichtlichen Welten in Kontakt gekommen ist. Neben »Schlümpfen«, »Super Mario Bros.«, »Phineas und Ferb«, »Ninja Turtles«, »Spiderman«, »Transformers« etc. kann man auch Ritter- und Wikingerfiguren eines bekannten Systemspielzeugherstellers erkennen, die sich dicht an dicht drängen. Nach eigenen Angaben des Buben sind die Figuren Relikte seiner Spielvergangenheit (Abb. 3.7).[70] Brettspiele stapeln sich auf dem Kleiderschrank. Insgesamt hat man den Eindruck, dass es im Zimmer eine bestimmte Organisation gibt, wie und wo etwas gelagert oder aufgestellt wird, gleichzeitig bietet sich dem Auge aber auch eine Vielzahl an Reizen. Auf einem Fensterbrett sammelt Martin verschiedene Schneekugeln von Urlaubsländern, aber auch mit allerlei anderen Motiven, die Martin selbst ausgesucht oder von Verwandten geschenkt bekommen hat.

Ganz allgemein hat man im Zimmer den Eindruck, dass es sich vor allem um einen Raum handelt, der viele Dinge bereithält, um dem Buben Angebote aus unterschiedlichen thematischen Feldern zu machen (Literatur, Fantasy, Geografie, Naturkunde, Geschichte etc.). Im Interview mit Martin wird deutlich, dass er das Zimmer untertags verhältnismäßig wenig nutzt. Es ist eher ein Rückzugsort. Er gibt an:

> Eigentlich bin ich hier oben, um zu lesen. Ich bin eigentlich sehr selten in meinem Zimmer, da hole ich mir allerhöchstens einmal Bücher oder Spiele. […], also unter der Woche bin ich so umgerechnet fünfzehn Minuten in meinem Zimmer auf jeden Fall, mindestens. Und wenn mir

70 Fall 2k_m, Pos. 7. Dazu hält er fest: »Also, es wär nicht so schlimm, wenn die weg wären, aber ich hab sie schon lieber hier.« (Pos. 11)

Abb. 3.7: Spielzeugfigurensammlung von Martin (Fall 2k_m)

langweilig ist, dann gehe ich auch manchmal herauf in mein Bett und hol mir ein Buch raus und lese einfach.[71]

Martins Zimmer ist also nicht der einzige Ort, an dem er sich gern aufhält und spielt. Besonders wichtig sind ihm auch seine Computerspiele (u. a. »Sims 4«, »Survival Mars«, »Super Mario«, »Minecraft«), die er im Wohnzimmer unter der Beobachtung der Eltern spielen darf. Mit den Konsolen verbringt er nach eigenen Angaben zwei bis drei Stunden pro Tag.[72] Zudem nutzt er laut Auskunft der Mutter aber auch gerne seine »Star Wars«-Schwerter oder Bambusstecken, um mit Freunden aus der Nachbarschaft im Garten und in der näheren Umgebung des Hauses zu spielen.[73]

Die Gespräche mit Martin verliefen günstig. Die angewandte Strategie, die im Erhebungsdesign angelegt war, nämlich den Kindern größtmögliche Freiheit am Beginn der Erhebung durch die Führung im Zimmer einzuräumen, um so ohne Lenkung durch die Wissenschaftler_innen von ihrer Lebenswelt vor Ort berichten zu können, funktionierte in diesem Zimmer sehr gut. Man konnte schnell erkennen, welche Dinge im Zimmer für das

71 Fall 2k_m, Pos. 111-113.
72 Fall 2k_m, Pos. 119.
73 Auch im Interview mit Martin wird dies Thema. Fall 2k_m, Pos. 137-141.

Kind von so besonderer Bedeutung waren, dass es sie einem Besucher oder einer Besucherin näherbringen würde. Wie bei anderen Besuchen auch zeigte sich, dass Martin zwar geschichtskulturelle Dinge im Raum hatte, ihnen aber bei der Führung nur eine eher beiläufige Aufmerksamkeit schenkte oder sie überhaupt nicht erwähnte. Daher war es für mich umso wichtiger, bei der Führung bereits all jene Aspekte im Zimmer zu registrieren und zu memorieren, auf die ich im Interview nochmals zurückkommen wollte. Es gab genügend Ansatzpunkte, um Martin beim anschließenden Interview in ein Gespräch über geschichtskulturelle Produkte aus seinem Zimmer zu verwickeln. Auf diese Weise konnte es gelingen, anhand von ihm bekannten Geschichtsdingen aus seinem eigenem Zimmer in das individuelle Denken einzudringen bzw. den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte zu dokumentieren.

In Martins Zimmer konnten 43 geschichtskulturelle Produkte identifiziert werden. Geschichte war dabei in Form von sechs verschiedenen Gattungen (Spielfiguren, Spielzeugwaffen, Brettspiele, Sachbücher, Kinderbücher, Comics) anwesend und deckte zeitlich sechs verschiedene Epochen ab (Erdgeschichte, Altes Ägypten, Antike, Mittelalter, Neuzeit, Zeitgeschichte). Damit zählte das Zimmer von Martin zu jenen Kinderzimmern, die eine Vielfalt an geschichtskulturellen Produkten bereithielten. Die geschichtskulturellen Produkte sind dabei sowohl der Spielwelt, wie etwa die Ritterfiguren, als auch einer Lernwelt zuzurechnen, wie etwa die Hörbücher über Galileo Galilei oder Marie Curie.[74]

Für die vorliegende ethnographische Untersuchung ist ein derartig breit gefächertes Angebot ein günstiger Ausgangspunkt für die Gespräche mit dem Kind. Martin lässt sich bereitwillig auf die Fragen ein. Das hängt sicherlich damit zusammen, dass nicht nur über Geschichtliches gesprochen wird, sondern auch über andere Dinge, denen man im Zimmer begegnet. Von besonderem Interesse waren etwa die kleinen Playmobil-Ritterfiguren, die er zusammen mit seinen anderen Plastikfiguren auf dem Sideboard präsentiert.

I: »Da hast [du] da so Figuren, die mich interessieren. Zum Beispiel der da hinten, der interessiert mich. Was ist das und woher hast du das?«
Martin: »Das ist ein Ritter.«
I: »Und weißt du noch, woher der ist?«
Martin: »Ja, weiß ich. Den habe ich geschenkt bekommen.«
I: »Und was ist ein Ritter eigentlich?«

74 Fall 2k_m, Pos. 151.

Martin: »Ein Ritter ist ein Mensch in einer Ritterrüstung, die aus Metall bestand. […] Manche sind auf Pferden geritten, manche wiederum nicht.«
I: »Und haben die so ausgeschaut?«
Martin: »Nein, so nicht, aber so ungefähr. Also Waffen oder Schild, das wird schon stimmen mit der Ausrüstung.«[75]

In diesem kurzen Ausschnitt über Ritterspielzeugfiguren kann man erkennen, dass Martin der konkreten Figur viel Aufmerksamkeit schenkt. Die Adäquatheit der Darstellung wird am Aussehen und am Equipment gemessen. Die intermediale Vernetzung im Zimmer bietet ihm dafür genügend Anreize (z. B. Sachbücher). So wird er im Verlauf des Gespräches auch noch hinterfragen, ob Rüstungen tatsächlich aus Gold waren.[76] Ein Ritter wird aber letztlich vor allem hinsichtlich seiner Funktionalität beschrieben. Im weiteren Verlauf des Interviews wird dann nämlich auch noch das Kämpfen als wichtiges Charakteristikum der Figur hervorgehoben. Ein Ritter hat auf diese Weise vor allem einen funktionalen Status und eben keinen temporalen. Das konventionelle Zeitbewusstsein des Zehnjährigen ist dementsprechend noch nicht differenziert ausgeprägt. Das zeitlich Abstrakte ist damit in Bezug auf die Figur des Ritters – und dies wird in der obigen Sequenz deutlich – eher ein Nebeneffekt, dem das Kind keine größere Bedeutung schenkt. Erst später im Verlauf des Interviews wird nochmals auf zeitliche Zusammenhänge eingegangen. Dabei wird deutlich, dass Martin das Konzept »Vergangenheit« zwar kennt, aber andere konventionelle zeitliche Einordnungen nicht leisten kann.

I: »Da hinten sind noch Dinosaurier, bei den [Kuschel-]Tieren. Wann haben die eigentlich gelebt?«
Martin: »Milliarden Jahre vor unserer Zeit? Ich habe keine Ahnung.«
I: »Und die ersten Menschen? Haben die damals mit den Dinosauriern gelebt?«
Martin: »Nein. Da waren die [Dinosaurier] schon ausgestorben.«
I: »Und die Römer? Wie lange wird das her sein? Weißt du das?«
Martin: »Keine Ahnung. 50.000?«
I: »Aber was war vorher: die Römer oder Mittelalter?«
Martin: »Ich schätze, dass die Römer danach waren.«
I: »Zuerst die Ritter und dann die Römer?«

75 Fall 2k_m, Pos. 182-189.
76 Fall 2k_m, Pos. 209.

Martin: »Weil bei den Rittern, da wird ja alles so grau dargestellt, obwohl (…) […]. Ich hab keine Ahnung.«[77]

Die Fülle an verschiedenen geschichtskulturellen Produkten, die nebeneinander im Zimmer ihr Dasein führen, trägt also nicht per se zu einem umfänglicheren oder differenzierten Wissen über Zeit bei. Es etablieren sich zwar individuelle Hierarchien, um sich so die Welt der Geschichtsdinge im Zimmer zu erklären, nicht selten auch über eine Vernetzung mit anderen geschichtskulturellen Produkten, aber letztlich ist es auf diese Weise für Martin nur schwer möglich, Minima eines konventionellen Umgangs mit historischer Zeit zu erreichen. Hinsichtlich der Erdgeschichte gelingt Martin dies etwas besser:

I: »Schauen wir mal zu ein paar anderen Sachen, die du da hast. Zum Beispiel zum Drachen. Ist der auch von der Burg?«
Martin: »Ja, der war noch in der [Spielzeugritter-]Burg.«
I: »Von der Ritterburg?«
Martin: »Ja.«
I: »Hat es denn bei den Rittern, also zu der Zeit, als die Ritter gelebt haben (…)?«
Martin: »Nein! Nein, nein, nein. Da gab es keine Drachen. Das sind nur so Phantasiewesen. Also da habe ich auch so eine CD über einen Charles Darwin, oder wie hieß der, der die Dinosaurier erfunden (…)?«
I: »Ja! Ja, genau. Also nicht erfunden …«
Martin: »Nein, natürlich nicht, also entdeckt hat, die Dinosaurier-Skelette. Ich schätze, von dort stammen die Drachen ab. Und wie die dann ins Mittelalter gekommen sind, keine Ahnung.«[78]

Während Martin in dieser Sequenz ein Versatzstück der Darwin'schen Evolutionstheorie aus einem seiner Hörbücher abruft und sich auf die Sachinformation verlässt, versucht er, dennoch einen Zusammenhang zwischen Drachen als Phantasiewesen und Dinosauriern als Lebewesen der Erdgeschichte herzustellen. Er erkennt nämlich bei Drachen, die in Bilder- und Spielwelten angeboten werden, Ähnlichkeiten mit Dinosauriern, wie etwa die kurzen Vordergliedmaßen des Tyrannosaurus rex, die er auch bei einem Drachen gesehen hat.[79]

77 Fall 2k_m, Pos. 308-318.
78 Fall 2k_m, Pos. 232-239.
79 Fall 2k_m, Pos. 241. Vgl. Kühberger 2021 f.

In einer anderen Sequenz gerät Martin im Rahmen des Interviews in ein anderes Dilemma. Die vielen verschiedenen Bilder von Römern in den Druckwerken aus seinem Zimmer haben mich im Interview dazu angeregt, ihn verschiedene Gattungen vergleichen zu lassen.

I: »Das ist jetzt ein Comic. Aber du hast ja auch noch das andere Buch von der Straße,[80] das ist ja anders als dieser Comic.«
Martin: »Das ist kein Comic, das ist eher so wie ein (…).«
I: »Wie würdest du dieses Buch bezeichnen?«
Martin: »Das ist lehrreich. Also wie ein Schulbuch.«
I: »Aber was ist da so anders? Da gibt's doch auch eine Seite mit den Römern. Gibt es da Römer?«
Martin: »Ja, da gibt es Römer.«
I: »Aber was ist jetzt der Unterschied zwischen den Römern, die wir hier [im Buch] sehen, und den Römern da im Comic?«
Martin: »Das sind die Römer, die so leben: ›Jo, wir haben Gallien besiegt! Wir sind unbesiegbar! Uns geht es gut, wir leben in einer großen Stadt!‹«
I: »Ach so, weil die jetzt in der Stadt leben, okay. Aber warum sind die jetzt besser dargestellt? Sind die richtiger dargestellt?«
Martin: »Weiß ich nicht.«
I: »Wie kann man das rausfinden?«
Martin: »Da sieht man so einen römischen Bürger, der hat einen anderen Helm.«
I: »Würdest du eher dem Comic vertrauen oder eher dem Buch?«
Martin: »Dem da!«
I: »Dem Buch. Dem Sachbuch. Warum?«
Martin: »Weil beim Sachbuch, da werden sie doch sicher (…). Also das hier ist einfach nur so ein Spaßbuch und das hier ist so ein Buch, das sich wirklich damit richtig beschäftigt hat.«[81]

In diesem Gesprächsausschnitt zeigt sich, dass Martin die gattungsspezifische Kommunikationsstrategie des Comics und des Sachbuches wahrnimmt. Dabei markieren für den Buben die Sprache im Comic sowie die erzählten Geschichten das Spaßmoment, durch das sich ein Comic vom seriöseren und damit vertrauenswürdigeren Sachbuch unterscheidet. Es dürfte aber auch die Art der bildlichen Darstellung selbst sein, die Martins Einschätzung beeinflusst, da er an anderer, bereits oben zitierter Stelle ja

80 Gemeint ist Noon 1998.
81 Fall 2k_m, Pos. 292-308.

auch von einem »grauen Mittelalter«[82] berichtet und es gegenüber einer offenbar weit farbenfroher inszenierten römischen Antike zeitlich abgrenzt, insgesamt aber doch verunsichert zurückbleibt.

Letztlich stellte es bei den meisten Besuchen, wie dies auch bei der Dokumentation dieses Zimmers ersichtlich ist, eine große Herausforderung dar, die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder sowie das Interesse an den aufgeworfenen Fragen aufrechtzuerhalten. Es stellt in den Interviews eher die Ausnahme dar, dass längere Gesprächssequenzen zu einem einzelnen Gegenstand in den Transkriptionen identifizierbar sind. Viel öfter handelt es sich um kurze Ausschnitte, die ein Detail behandeln. Durch Nachfragen, die vom Kind anders ausgelegt wurden, entwickelte sich das Gespräch oft unvermittelt in eine ganz andere Richtung.

Die Gespräche endeten alle ähnlich. Als Interviewer_in gab man zu erkennen, dass man keine weiteren Fragen mehr habe, und bedankte sich nochmals für die Führung und das Interview. Durch das Abstellen des Aufnahmegerätes wurde der offizielle Teil des Interviews beendet. Oftmals wurden danach nochmals Details aus dem Zimmer fotografisch dokumentiert. Im Nachlauf zu den Interviews wurde ein Eintrag im Feldtagebuch verfasst, der erste Reflexionen zum Besuch beinhalten konnte, aber auch Ergänzungen zu den Momenten, die zwischen dem Abschalten des Aufnahmegerätes und der Verabschiedung an der Eingangstür passierten.

Im Nachlauf wurden die Fotoaufnahmen pro Fall abgelegt und die Interviews transkribiert, wobei immer zwei Durchläufe gemacht wurden – jede Transkription wurde nochmals von einer zweiten Person überprüft –, um eine optimale Arbeitsgrundlage zu generieren. Nicht selten wurde aber auch während der Abfassung dieses Buches nochmals in die digitalen Originaltonaufnahmen hineingehört, um bestimmte kommunikative Zusammenhänge besser einordnen zu können.

Die Transkriptionen wurden für die Analyse in MAXQDA eingespielt und induktiv sowie deduktiv kodiert, um ähnliche Situationen oder Gespräche zu bestimmten Geschichtsdingen in vergleichender Perspektive zielgerichtet auffinden zu können.[83] Bei der Analyse der entsprechenden Ausschnitte zu bestimmten thematischen Bereichen stehen damit nicht immer die gesamten Kontexte der einzelnen Kinderzimmer im Mittelpunkt, sondern der in den Abschnitten präsentierte Umgang eines Kindes mit Ausschnitten aus seiner Lebenswelt.

82 Vgl. Fall 2k_m, Pos. 317.

83 Die Transkription orientiert sich an Kuckartz (2014). Dialektale Momente wurden angeglichen, sprachliche Fehler nicht, da diese fallweise auch Teil der hier vorgenommenen Interpretationen sind und auf diese Weise einer intersubjektiven Überprüfung zugänglich bleiben sollen.

4. Geschichtskultur im Kinderzimmer – erste Vermessungen

4.1 Geschichtskulturelle Spuren im Kinderzimmer

Das Private ist widerspenstig. In ihm verbindet sich die nicht öffentliche, intime Lebenswelt mit dem – als radikal zu denkenden – Eigensinn der Individuen und ihren Familien und/oder *peers*. Es ordnet sich nicht nach akademischen Kategorien, setzt keine Schwerpunkte entlang gesellschaftlicher Normen oder wissenschaftlicher Usancen, sondern besitzt eine eigene – in der Regel versteckte, nur wenigen Menschen zugängliche – Dynamik, die es im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Einflüssen – aber geschützt vor der Außenwelt – ausprägt. Was bedeutet dies jedoch für die Geschichtskultur im Kinderzimmer? Welche Ausprägung erfährt sie in den eigenen vier Wänden der Kinder? Wie weit reicht die Macht des Mainstreams der öffentlich zugänglichen Geschichtskultur? Wie tief ist diese verwurzelt, und zeigt sie sich auch im Privaten? Welchen Einfluss haben Instanzen der öffentlichen Geschichtsvermittlung? Überraschenderweise gibt es dazu erst wenige Untersuchungen.[1] Historisches Lernen und die Beschäftigung mit Vergangenheit werden vorrangig als öffentlicher Auftrag begriffen, der von anerkannten Bildungsinstitutionen (Schulen, Universitäten, Museen, Archiven etc.) umgesetzt wird. Gleichzeitig existiert in der Geschichtsdidaktik aber ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass auch andere Vermittlungsinstanzen (z. B. Bücher, TV, Filme, Computerspiele) Einfluss auf die Vorstellungen von der Vergangenheit und damit auf das historische Denken – hier eben der Kinder – nehmen. Dabei hat man sich bislang vorrangig auf Beobachtungen der Angebote am Markt (z. B. Fernsehprogramme, Verkaufszahlen, Kaufverhalten) verlassen,[2] ohne empirisch genauer danach zu fragen, inwieweit eine daran festgemachte boomende Geschichtskultur im Privaten ankommt.

Die in Kinderzimmern verfügbaren Objekte sind in der Regel durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten angeschafft worden. Dass hier die Kinder im 21. Jahrhundert einen nicht zu unterschätzenden Einfluss

1 Studien zur Geschichtskultur im Privaten sind rar. In der Regel werden popkulturelle Manifestationen der Geschichtskultur analysiert, die im Privaten konsumiert werden. Dennoch gibt es nur selten Untersuchungen, in denen der private Raum als Ort des Konsums und die dort anzutreffenden Menschen mitberücksichtigt werden (vgl. etwa Beaver 2019 oder Bisson 2010). Vgl. dazu auch Kapitel 2.5.

2 Vgl. Oswalt/Pandel 2009; Sauer/Horn 2009; Kühberger 2013c; Oswalt/Pandel 2021.

ausüben und mitunter kaufentscheidend wirken (sehnliche Wünsche, Drängen der Eltern, sozialer Druck durch Freund_innen etc.), hat die Wirtschaftswissenschaft hinlänglich beschrieben.[3] Letztlich handelt es sich dabei – blickt man etwa exemplarisch auf die Produktentwicklung, die Produktion, den (Ver-)Kauf und die Nutzung von Spielzeug mit Vergangenheitsbezügen – um ganz unterschiedlich involvierte Gruppen, die an diesem Prozess teilhaben. Man geht heute davon aus, dass etwa Spielzeugproduzent_innen selbst nur wenig über die tatsächliche Nutzung ihrer Produkte wissen.[4] Dennoch sind einige wenige Hinweise bekannt, wie es zu einer Koppelung von Konsument_innen und Herstellung kommt. Oliver Auge dokumentierte dazu eine Auskunft von Cornelia Reif vom Playmobil-Firmensitz in Zirndorf:

> Die Ideenfindung zum Thema Ritterburg findet bei uns zunächst in der Entwicklungsabteilung statt. Das Team der Entwicklungsabteilung besteht z. B. aus Designern, Formgebern und Konstruktionsspezialisten. In einem ersten Schritt informieren sich die Kolleginnen und Kollegen über das Thema und wie Kinder die Ritterwelt sehen. Die Produktentwickler lesen viel über Burgen, sehen sich Bücher und Filme an, besuchen Ausstellungen. Auch die Briefe, die kleine und große Playmobil-Fans aus aller Welt schicken, schauen sich die Entwickler genau an. Durch die Zuschriften erfahren sie, was Kindern gefällt, was sie sich wünschen und wie sie sich ein Thema vorstellen. Als Nächstes zeichnen die Designer Pläne und bauen erste Modelle der Ritterburg. Das Modell ist aus Karton oder aus Schaumstoff. Das Entwicklungsteam überlegt sich, was Kindern Spaß macht, und lässt sich spannende Spielmöglichkeiten einfallen. An erster Stelle stehen dabei Spielwert und Sicherheit. Im nächsten Schritt machen die Konstruktionsspezialisten die ersten Entwürfe am Computer. Jedes einzelne Teil der Ritterburg, von der Mauer über die Türme bis hin zum Falltor, muss entwickelt und konstruiert werden.[5]

Von Lego ist bekannt, dass neue Entwicklungen durchaus auch in Spiellaboren mit Kindern getestet werden, um herauszufinden, ob damit ausreichende Spielimpulse gesetzt werden, was sich in den Geschichten zeigen würde, die Kinder aufgrund eines Anreizes im Spiel umsetzen.[6] Auch wenn

3 Vgl. Ternow 2020, 40-43.
4 Vgl. Keppner 2015, 85-88.
5 Zitiert nach Auge 2021, 262. Die Auskunft erging per Mail am 21. März 2019 an den Autor.
6 Vgl. Kühberger 2020e, 287 f.

diese firmenspezifischen Produktions- und Entwicklungsprozesse weiterhin eher eine Blackbox darstellen und wenig dazu bekannt ist, so ist doch eindeutig, dass die Spielzeugindustrie die Käufer_innen ansprechen muss. Diese sind, wie bereits oben angemerkt, nicht die Endverbraucher_innen, sondern im hier vorgestellten Bereich der privaten Sphäre eben die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder andere Verwandte. Es verwundert daher wenig, dass bei den hier als Beispiel herangezogenen Systemspielzeugherstellern Zyklen beobachtet werden können: Innerhalb einer Kindergeneration werden möglichst viele »Neuheiten« auf den Markt gebracht, die sich bei genauem Betrachten oftmals als Neuauflagen entpuppen. Damit werden nicht nur ständig neue Anreize für die Kinder gesetzt, sondern es gibt auch einen Wiedererkennungseffekt bei den Erwachsenen. Auf diese Weise ergibt sich eine Art »generationeller Verkaufszyklus«, der »durch die nostalgischen Erinnerungen von Erwachsenen an deren Kindheit(sspielzeug) geprägt ist, in dem über die erneut erworbenen Objekte eigene Erfahrungen an die Kinder weitergegeben werden«, wodurch »intergenerationelle Erfahrungen in den Familien entstehen«.[7] In einem Interview aus dem Korpus der vorliegenden Untersuchung berichtet der siebenjährige Viktor, dass eigentlich nur sein Opa mit der Ritterburg spielt und diese manchmal zusammenbaut. Manchmal spiele sein dreijähriger Bruder dann mit, er selbst nicht.[8] Hier sind weitere empirische Untersuchungen notwendig, um herauszufinden, welche Momente bei der Kaufentscheidung von Erwachsenen zum Tragen kommen, wenn sie sich für Systemspielzeuge mit Vergangenheitsreferenz für Kinder entscheiden.[9] Landen diese Spielsachen dann im Kinderzimmer, wechselt nochmals der Personenkreis. Ob Kinder jedoch mit den Angeboten der Spielzeugindustrie im intendierten Sinn bzw. entlang der eingeschriebenen Momente spielen oder eben den Absichten der Eltern folgen, muss an dieser Stelle noch offenbleiben. Es wird jedoch der Eigensinn der Kinder im Umgang mit Spielzeug zu berücksichtigen sein. Ähnliches gilt selbstredend auch für alle anderen auffindbaren geschichtskulturellen Produkte im Kinderzimmer.[10]

In der nachfolgenden quantitativen Darstellung der in den Kinderzimmern dokumentierten geschichtskulturellen Produkte wurden jene

7 Kühberger 2021c, 22. Zu Verkaufszyklen bei Lego und Playmobil vgl. auch Erhard 2021 oder Kühberger 2021f., 192.

8 Fall 22m.

9 Seit dem späten 19. Jahrhundert bringen Expert_innen für die Kindheit Spielzeug mit der kindlichen Entwicklung in Verbindung. Dieses könne helfen, Fähigkeiten, Wissen und auch Disziplin zu vermitteln, die man als Bürger_in braucht. Vgl. Jacobson 2021, 9; Nelson-Rowe 1994.

10 Vgl. Jacobson 2021, 16; Kühberger 2020d, 121f.

Artefakte berücksichtigt, mit denen sich Kinder auch in ihren Zimmern beschäftigen. Wurden Dinge vorübergehend an einem anderen Ort gelagert oder genutzt, wurden sie in der Aufstellung berücksichtigt, stammten sie aus der Spielvergangenheit der Kinder und wurden etwa im Keller aufbewahrt, blieben sie unberücksichtigt. Die Nutzung von digitalen geschichtskulturellen Spielen an anderen Orten (z. B. im Wohnzimmer) wurde zwar abgefragt und daher auch an anderen Stellen der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt, jedoch nicht in der »Vermessung« der Kinderzimmer.

Vergleicht man nun Großgruppen von geschichtskulturellen Produkten aus den Kinderzimmern (Abb. 4.3), kann man gut erkennen, dass ein beträchtlicher Teil der Interpretationen der Vergangenheit bzw. deren Darstellung durch multimodale Angebote aus Sachbüchern bzw. Kinder- und Jugendbüchern zustande kommt. Diese beiden Gattungen nehmen 41 % aller geschichtskulturellen Produkte in den dokumentierten Kinderzimmern ein. Rechnet man auch die Comics hinzu, kommt man sogar auf 46 %. Damit dominieren Drucksorten und ihre Text- bzw. Bilderwelten die Kinderzimmer entschieden. Blickt man auf die aktuellere geschichtsdidaktische Auseinandersetzung, so zeigt sich, dass dort vor allem Comics, Kinder- und Jugendliteratur wahrgenommen und diskutiert werden,[11] nur eher randständig die am häufigsten in Kinderzimmern anzutreffende Gattung der Jugendsachbücher.[12]

Digitale Medien (Apps, Computerspiele, DVDs und Hörbücher) kommen insgesamt nur auf 8,5 %. Diesbezüglich fällt bei den untersuchten Kinderzimmern und ihren Bewohner_innen auf, dass die digitale Welt – zumal im Zusammenhang mit Vergangenheitsreferenzen – in der Altersgruppe von sieben bis zwölf Jahren nur zögerlich Einzug in deren unmittelbare Lebenswelt hält. Computer und Laptops spielen in der Summe eine untergeordnete Rolle in den besuchten Kinderzimmern, wenngleich einige Kinder darauf verwiesen, dass sie im Wohnzimmer auf eine stationäre Spielkonsole zugreifen können. In den 39 Kinderzimmern konnten nur vier Laptops,[13] zwei PCs[14] und zwei größere Gamekonsolen mit Bildschirmen[15] dokumentiert werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere Computerspiele und Apps von den in die

11 Vgl. Rox-Helmer 2021; Wosnitza 2020; Näpel/Dahms 2020; Gundermann 2021.

12 Vgl. Braas 2005; Kühberger 2007; Matijević/Schwabe 2017. In den neuesten Handbüchern zur Geschichtskultur von Hinz/Körber (2020a) und Oswalt/Pandel (2021) wird Sachbüchern kein Kapitel zugestanden. Vgl. auch Kapitel 5.4.

13 Fall 2m; Fall 4w, Fall 7m und Fall 14m.

14 Fall 13m und Fall 20m.

15 Fall 6m und 9m.

Untersuchung involvierten Kindern noch selten bis nicht genützt werden (Abb. 4.1). Bei den vier Kinderzimmern, in denen Computerspiele mit Vergangenheitsreferenz dokumentiert werden konnten, fällt zweierlei auf: erstens, dass sie Buben gehören,[16] die zwischen zehn und zwölf Jahre alt und damit zu den älteren Proband_innen des Samples zu rechnen sind, und zweitens, dass diese Buben auch digitale Spiele nutzen, die laut der *Pan European Game Information* (PEGI)[17] nicht den Altersempfehlungen entsprechen.

	Produkte	**PEGI**	**Fall**	**Alter**
Computerspiel	Lego Jurassic World Assassin's Creed/The Ezio Collection (Lineage, Brotherhood, Revelations)	7 18	9m	10
	Sea of Thieves	12	20m	10
	Call of Duty 4 Call of Duty Black Ops Civilization V Assassin's Creed	16 18 16-18	13m	12
App und Computerspiel	Minecraft[18]	7	2m	12

Abb. 4.1: Computerspiele und Apps als geschichtskulturelle Produkte in den dokumentierten Kinderzimmern

Dabei sticht vor allem der zwölfjährige Markus hervor, dessen Refugium bereits stark an ein Jugendzimmer erinnert.[19] Dies hängt damit zusammen, dass er das Zimmer seines neunzehnjährigen Bruders, der bereits ausgezogen ist, übernommen hat. Ihm steht damit ein Zimmer mit ca. 18 m² zur Verfügung, dessen Einrichtung zusammengewürfelt ist. Die Aussicht aus dem Fenster qualifiziert Markus als »herrliche Fast-Ghetto-Aussicht«,

16 Die digitale Welt ist in den untersuchten Kinderzimmern eine männliche. Von den acht Zimmern mit PC, Laptop oder Konsole war nur ein Zimmer das eines Mädchens.
17 Vgl. Pan European Game Information – https://pegi.info (30. 1. 2022).
18 Dieses Spiel wurde berücksichtigt, da der Bub damit insbesondere Nachbildungen von mittelalterlichen Burgen baut.
19 Fall 13m.

wenngleich die Doppelhaushälfte seiner Eltern in einer ländlich geprägten Gemeinde liegt. Eine Sofalandschaft, ein Queensize-Bett, offene Regale und kleine Schränke stehen an den Zimmerwänden. An den Wänden selbst hängen Poster und Bilder von den »Simpsons«, von einem Computerspiel (»FarCry«)[20] und von Fantasy-Figuren. Plastikfiguren aus »Spiderman«, »Star-Wars«-Figuren und Figuren anderer futuristischer Helden bevölkern einige Regale. Betrachtet man das Zimmer, so lassen sich an den vorhandenen Gegenständen ganz klar die derzeitigen Hauptinteressen des Buben ablesen: das Malen von Manga-Comics und Gaming. Markus drückt dies auf die Frage nach den wichtigsten Dingen im Zimmer so aus:

> Hui, ähm, (…) ich meine, (…) das ist sehr schwer zu sagen, weil ich würde sagen, mein PC zusammen mit den Bildschirmen und dem ganzen Zeug sollte als ein Ding zählen, ansonsten sind wir da schon ein wenig bedient (…). Okay, dann PC als Ganzes, als ein Stück. Weil, eh schon wissen[21] (…). Okay, dann (…) meine Zeichensachen, auf jeden Fall und (…) ah, Scanner oder Lichttisch, Scanner oder Lichttisch, eines von beiden – ah, verdammt (…) Lichttisch! Weil, ja (…), ich brauch das. […] ich habe in meinem Zimmer eine Computer-Station und eine Kunst-Station; wichtig ist mir extrem die Computerstation – die ist super ausgebaut, die Naga[22] ist kabellos und hat über 16.000 dpi und sie wird direkt über das Mousepad geladen. Der mittlere Bildschirm ist ganz neu, unterstützt 4 k, und als Nächstes kommt eine neue Grafikkarte, die bei 4 k auch nicht eingeht. Die Kunststation hat alles, um Comics zu zeichnen und einzuscannen. Eh gesehen, den sauteuren Lichttisch, eh erst zu Weihnachten bekommen. Außerdem mach ich noch Sketches und Fanarts und stell die auf Instagram oder ins Forum. Ja, (…) das ist so ziemlich das Wichtigste.[23]

Ein Tisch in der Mitte des Zimmers hält alles für seine künstlerische Betätigung bereit. Markus nennt ihn »Kunst-Station«. Die Tintenzeichnungen von einigen Panels, die er im Rahmen des Besuches präsentiert, sind von sehr guter Qualität und erinnern an ihre asiatischen Vorbilder (Abb. 4.2). In einer Ecke des Zimmers steht ein Schreibtisch, der mit einem PC mit zwei Bildschirmen ausgestattet ist und an den ein professioneller Lautsprecher mit Kopfhörer angeschlossen ist. Diesen Bereich bezeichnet Mar-

20 Dieses Spiel besitzt laut PEGI eine Altersempfehlung von 18 Jahren.
21 Hier bezieht sich Markus auf seine Gaming-Leidenschaft.
22 Lies: Gaming Mouse
23 Fall 13m.

Abb. 4.2: Zimmer des zwölfjährigen Markus (Fall 13m) – Detailansicht

kus als »Computer-Station«. Die hochwertige Technik fällt auf. Gleich daneben kann man eine Ketchup-Flasche sowie gebrauchtes Geschirr und Besteck erkennen – wohl ein Hinweis auf die viele Zeit, die vor dem Bildschirm verbracht wird – auch beim Essen. Eine große Dose mit Erdnüssen dürfte ebenfalls die Grundversorgung in diesem Bereich sicherstellen. Noch weit mehr erzählt aber die digitale »games library« von Markus, die seitenweise unterschiedlichste Computerspiele auflistet. In einem Regal befinden sich zusätzlich 28 Covers von verschiedenen Games. In der Summe vermischen sich hier die Interessen des Zwölfjährigen mit den Relikten seines Bruders, die Altersempfehlungen für viele Spiele eindeutig überschreitend. Darüber hinaus deuten einige Dinge auf dem Schreibtisch rund um die Tastatur des Computers (Zigaretten, Aschenbecher) darauf hin, dass auch Erwachsene diesen Arbeitsplatz bzw. den PC nutzen. Die einzigen geschichtskulturellen Produkte, die man in diesem Zimmer ausmachen kann, sind neben den bereits erwähnten vier Computerspielen (Abb. 4.1) ein Buch mit Mangas, die im japanischen Mittelalter angesiedelt sind. Letztlich handelt es sich im Fall von Markus und seinen geschichtskulturellen Produkten um einen besonderen Fall im Sample, weil die ihm zur Verfügung stehenden Computerspiele mit Vergangenheitsbezügen alle aus der Jugendkultur von Sechzehn- bis Achtzehnjährigen stammen. Ihm treten dabei insbesondere militärische Konfliktbereiche der Zeitgeschichte (Zweiter Weltkrieg, US-Kuba-Invasion, Vietnamkrieg etc.), umgesetzt als gewaltvolle Episoden eines Ego-Shooters, entgegen, ohne dass ihm die historischen

Kontexte auch nur annähernd bewusst sein können. Letztlich verdeutlicht dieses Fallbeispiel, wie groß die Bandbreite innerhalb der untersuchten Kinderzimmer und ihrer Bewohner_innen ist, nämlich von lieblichen Barbie-Prinzessinnen bis hin zu der Unmenschlichkeit im Computerspiel »Call of Duty«.

Kehren wir wieder zu der Auswertung der Daten aus allen Kinderzimmern zurück. Etwas unerwartet waren es vor allem Spielzeugwaffen mit Vergangenheitsbezügen (römische Schwerter, Wikinger- und Ritterhelme, Wild-West-Revolver etc.) und diverse Verkleidungen (Prinzessinnenkleider, Ritterumhänge, Waffenröcke etc.), die sich in vielen Kinderzimmern auffinden ließen und die damit auch auf einen geschichtskulturellen Spielbereich verweisen, dem bislang sehr wenig bis keine Aufmerksamkeit in den facheinschlägigen Debatten geschenkt wurde.[24] Tatsächlich sind nur ganz wenige empirische Untersuchungen vorhanden, die sich mit den kindlichen Versuchen beschäftigen, sich im Spiel in verschiedene Charaktere der Vergangenheit zu versetzen oder eben diese Rollen zu spielen.[25] Und eigentlich hätte man damit gerechnet, vor allem verschiedene Versatzstücke aus den Spielzeugwelten der großen Systemspielzeughersteller (Playmobil und Lego) anzutreffen. Es konnten jedoch unter allen geschichtskulturellen Produkten nur 9,6 % ausgemacht werden, die in diese Kategorie fallen (unterschiedliche Figuren, Burgen, Bürgerhäuser, Piratenschiffe und Schlösser). Gleichwohl sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass derartiges Systemspielzeug, welches insbesondere bei der Anschaffung von größeren Versatzstücken aus den geschichtlichen Spielwelten durchaus zum Kostenfaktor für Familien werden kann, in ökonomisch schwächer ausgestatteten Milieus seltener anzutreffen ist.[26] Daneben konnten Vergangenheitsreferenzen auch in Wurf- und Brettspielen bzw. Puzzles ausgemacht werden. Auch eine Reihe von Dekorationsgegenständen konnte als geschichtskulturelle Produkte eingestuft werden (Bilder, Stofftiere, Aufstellfiguren aller Art, Postkarten etc.).

Blickt man nochmals auf alle identifizierten geschichtskulturellen Produkte, kann festgehalten werden, dass kognitive und ästhetische Momente ebenso eine Rolle spielen wie verschiedenste Darstellungsmodi von Vergangenheit, die in unterschiedlichen textlichen, visuellen, haptischen, audiovisuellen, auditiven bzw. multimodalen Formen auftreten. Diese Zusammenschau führt letztlich – wenn auch zunächst nur kategorial er-

24 Als rares Beispiel sei hier ein Beitrag Lars Deiles genannt, der einen geschichtskulturellen Zugang zu Faschingskostümen thematisiert. Vgl. Deile 2021.

25 Vgl. kulturhistorisch Kühberger 2021d; für Erwachsene: Jahnke 2021; Köster 2021; Jureit 2020.

26 Vgl. Gehrmann 2019, 196.

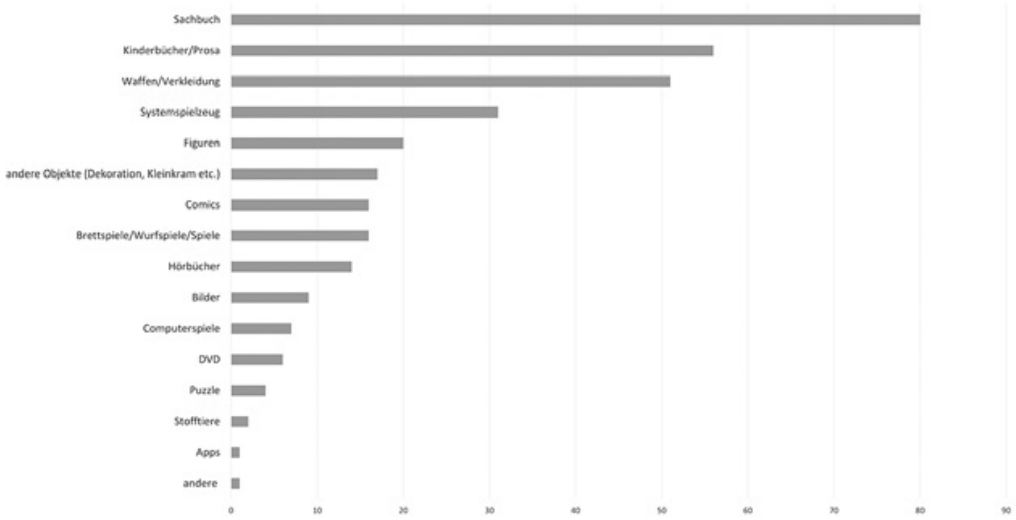


Abb. 4.3: Geschichtskulturelle Produkte in Kinderzimmern nach Gattung in ganzen Zahlen (n=331)

schlossen – jenen Pool vor, aus dem die Geschichtskultur(en) der Kinderzimmer schöpfen. Dabei dominieren eindeutig die Druckwerke mit einem deutlichen Überhang der Sachbücher (24 %) gegenüber literarisch gehaltenen Kinderbüchern (17 %), dicht gefolgt von haptischen Spielsachen, die Vergangenheit darstellen (Waffen/Verkleidung, Systemspielzeug, Figuren) mit einem Anteil von 30 %. Weit abgeschlagen sind elektronische Spiele wie Apps oder Computerspiele, diese machen in den dokumentierten Kinderzimmern nur einen Anteil von 2 % aus. Zusammenfassend kann man also sagen: Die Kinderzimmer in der untersuchten Alterskohorte sind mehrheitlich noch analoge Umgebungen und werden hinsichtlich der dort anzutreffenden geschichtskulturellen Produkte durch schriftliche, bildliche und haptische Manifestationen des Geschichtlichen dominiert.

In dieser ersten Annäherung an die Geschichtskultur(en) in den untersuchten Kinderzimmern werden die herkömmlichen Kategorisierungen von Geschichte vorerst noch nicht aufgegeben, um Anschlussstellen an den konventionellen Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft aufzuzeigen. Es mag zwar ungewöhnlich wirken, wenn hier im Rahmen einer ethnographischen Untersuchung quantitative Darstellungsmodi herangezogen werden, um einen ersten Einblick in die geschichtskulturellen Landschaften der untersuchten Kinderzimmer zu gewinnen, doch ethnographische Arbeitsweisen stemmen sich im Kern eben nicht gegen Quantifizierungen, vor allem dort nicht, wo sie nicht absolut gesetzt werden, sondern einen orientierenden Hinweis liefern.[27] Ihr Wert besteht im vorliegenden Fall eben

27 Vgl. Thomas 2019, 91.

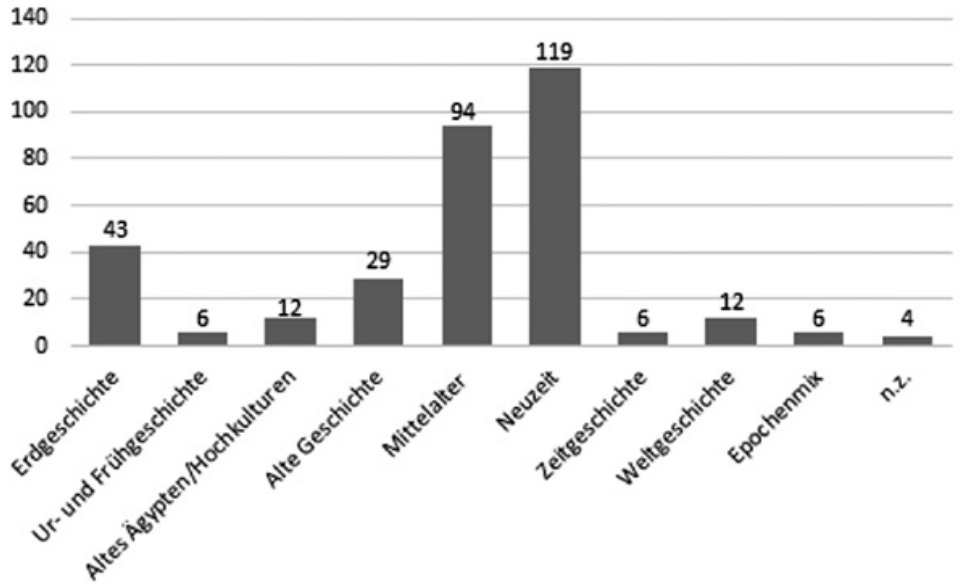


Abb. 4.4: Geschichtskulturelle Produkte in Kinderzimmern nach Epochen (n=331)

auch darin, den Forschenden einen systemischen Blick zu ermöglichen, der es erlaubt, die isoliert betrachteten Kinderzimmer über gemeinsame Gemengelagen als ein dennoch verbundenes kulturelles Feld zu besichtigen.

Die in den Kinderzimmern dokumentierten geschichtskulturellen Produkte sind ungleich auf die historischen Bezugsepochen verteilt (Abb. 4.4). Es dominieren die Vergangenheitsreferenzen auf die Neuzeit (36 %) und das Mittelalter (28 %). Aus einer geschichtswissenschaftlichen Perspektive fällt zudem die Kategorie der Erdgeschichte (13 %) auf, in die auch die Beschäftigung mit Dinosauriern fällt. Sie wurde – obwohl die Menschheitsgeschichte überschreitend – mitberücksichtigt, weil hier Kindern im untersuchten Alter in unserer Kultur über diese thematische Setzung ein Spielangebot gemacht wird, welches neben der Beschäftigung mit den ausgestorbenen Tieren auch Aspekte des historischen Denkens berührt (Alterität, Zeitdifferenzen, Re-Konstruktion von erdgeschichtlichen Zusammenhängen, Wandel etc.).[28] Des Weiteren sticht auch noch die Alte Geschichte (9 %) heraus, alle anderen hier berücksichtigten Kategorien sind weitgehend marginalisiert (Zeitgeschichte, Ur- und Frühgeschichte, Altes Ägypten etc.) und entsprechen einem Prozentwert ≤4, was bedeutet, dass diese Zeitabschnitte eben nur für wenige Kinder zu ihrem Universum des Historischen im Kinderzimmer gehören.

28 Vgl. Adamina 2008; Kühberger 2021 f.

Diese Aufstellung der geschichtskulturellen Produkte zeigt jedoch erst im Vergleich mit anderen geschichtskulturellen Referenzwerten aus der Gesellschaft, inwiefern die Kinderzimmer sich einem wie auch immer gearteten Mainstream annähern bzw. diesen widerspiegeln. Da für die Geschichtskultur in Österreich nur wenige quantitative Daten vorliegen, die hier angeführt werden können, werden einerseits (a) der Lehrplan für das Unterrichtsfach »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« aus dem Jahr 2016 und die dort verankerten thematischen Konkretisierungen für das historische Lernen in der Sekundarstufe I herangezogen und (b) die Anzahl verfügbarer Sachbücher, die in sieben Fachgeschäften in Salzburg angeboten und im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhoben wurden.

Betrachtet man etwa die Schwerpunktsetzungen im Geschichtslehrplan 2016, der einen Durchgang von der Urgeschichte bis zur Zeitgeschichte vorsieht, so zeigt dieser hinsichtlich der epochalen Gewichtungen eine eindeutige Priorisierung der Zeitabschnitte ab der Neuzeit. Der Lehrplan wird – quantitativ gesehen – von thematischen Konkretisierungen aus der Neuzeit (35,5 %) und der Zeitgeschichte (36,8 %) dominiert. Die anderen Epochen der Menschheitsgeschichte (Ur-/Frühgeschichte, Altertum, Mittelalter) kommen zusammen auf nur 11,9 %. Wenngleich man anfügen könnte, dass durch offen formulierte Bereiche im Lehrplan diesen Abschnitten weitere Prozentanteile zugeschlagen werden könnten, würde sich an der grundlegenden Ausrichtung wohl nicht viel ändern.

Zu Recht könnte man an dieser Stelle gegen einen solchen Vergleich vorbringen, dass damit geschichtskulturelle Produkte aus den Kinderzimmern von Sieben- bis Zwölfjährigen mit den normativen Vorgaben des Lehrplanes »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« für Zwölf- bis Fünfzehnjährige kontrastiert werden, ohne die unterschiedlichen Altersgruppen zu berücksichtigen. Ein solcher Vergleich lässt sich jedoch unter Verweis auf ein weites Verständnis von formalem und informellem Lernen legitimieren. Auf diese Weise werden nämlich die Unterschiede sichtbar zwischen den bildungspolitisch fixierten thematisch- epochalen Zielvorstellungen im Geschichtsunterricht und den als Lernvoraussetzungen zu klassifizierenden lebensweltlichen Begegnungen mit Geschichte im Kinderzimmer, die von den Kindern vor dem systematischen Geschichtsunterricht gemacht werden. So kann entlang der Daten etwa veranschaulicht werden, inwiefern eine Begegnung mit geschichtskulturellen Produkten im Privaten von staatlichen Bildungszielen der Pflichtunterweisung abweicht.[29]

29 Vgl. zum Problem der Auswahl von Inhalten bzw. Wissen für den Geschichtsunterricht: Kühberger 2020a; Kühberger 2020b, 96.

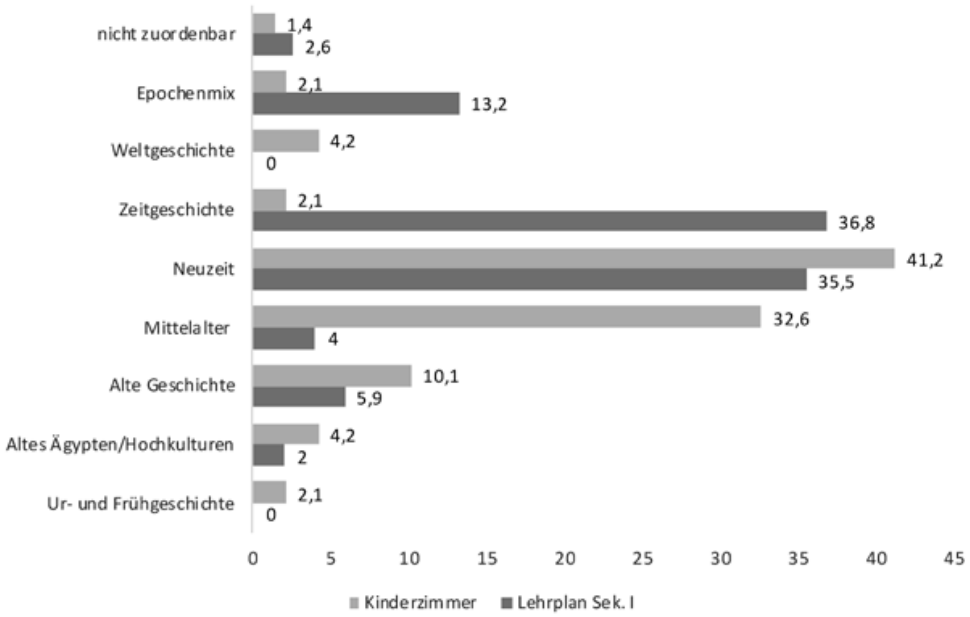


Abb. 4.5: Vergleich der thematischen Konkretisierungen der historischen und historisch-politischen Module aus dem Fachlehrplan 2016 (n = 76) mit den geschichtskulturellen Produkten aus den Kinderzimmern (n = 288) in Prozent. Die erdgeschichtlichen Referenzen aus den Kinderzimmern wurden hierfür nicht berücksichtigt.

Dies sollte jedoch nicht a priori negativ gelesen werden, sondern als hilfreiche Information etwa für Lehrpersonen, um Vorwissensbestände in Form von potenziellen Geschichtsbildern oder historischen Narrativen, wie qualitätsvoll oder phantastisch diese auch angelegt sind, im Lernprozess berücksichtigen zu können. Damit würde ein stark normiertes Verständnis von geschichtsdidaktischen Konzeptionen, die auf geschichtstheoretischen bzw. -wissenschaftlichen Fundamenten ruhen, wie man dies vor allem im Zusammenhang mit Lehrplankonstruktionen kennt, erweitert.

Vergleicht man die Ausprägungen der einzelnen Kategorien, wie sie im Lehrplan der Sekundarstufe I aus dem Jahr 2016, nach dem die Kinder ab der 5./6. Schulstufe in Österreich Geschichtsunterricht erhalten, identifizierbar sind, mit den geschichtskulturellen Produkten aus den Kinderzimmern, wird deutlich (Abb. 4.5), dass die Kinder, bevor sie in die Sekundarstufe I und in den dort verankerten systematischen Geschichtsunterricht kommen, auf durchaus breit gestreute epochale Beispiele treffen, wie dies in der schulischen Pflichtunterweisung ebenfalls vorgesehen ist. Es ist jedoch auffällig, dass etwa der Bereich der Zeitgeschichte weniger stark in den Kinderzimmern verankert ist. Themen der mittelalterlichen Geschichte findet man im Privaten hingegen weit häufiger. Damit zeigt sich

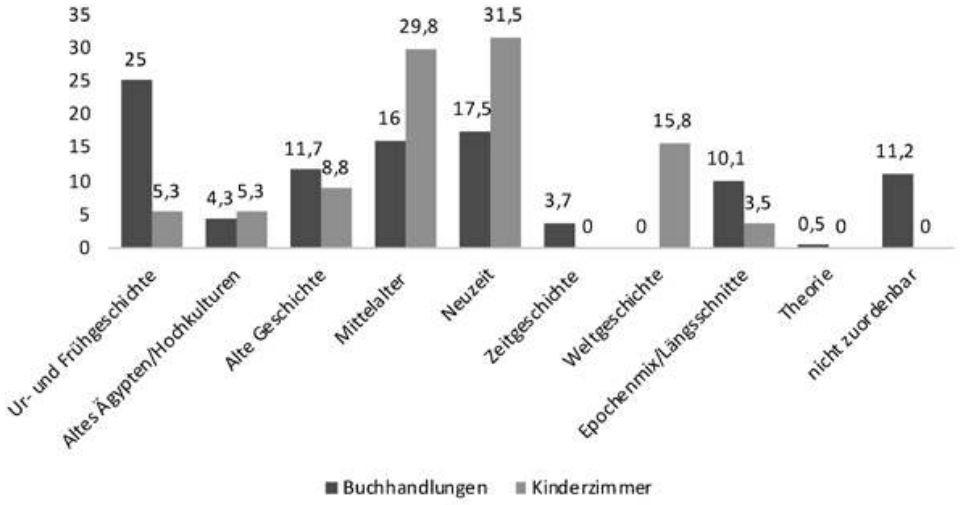


Abb. 4.6: Vergleich der Sachbücher in sieben Salzburger Buchhandlungen (n=188) und in den Kinderzimmern nach Epochen (n = 57) in Prozent

durchaus ein Auseinanderklaffen der Wahrnehmung von geschichtlichen Themen für Kinder im Bereich des informellen historischen Lernens vor dem Geschichtsunterricht und den Anforderungen des schulischen historischen Lernens.

Ein Vergleich von geschichtlichen Sachbüchern aus sieben ausgewählten Salzburger Buchhandlungen[30] mit jenen Sachbüchern, die in den Kinderzimmern dokumentiert werden konnten, hat gezeigt, dass es keine Deckungsgleichheit zwischen den dokumentierten kindlichen Lebenswelten und den Angeboten am Buchmarkt gibt (Abb. 4.6).[31] Während man anhand der Daten aus den Buchhandlungen zum Schluss kommen könnte, dass vor allem Bücher zur Ur- und Frühgeschichte eine zentrale Rolle einnehmen, unterschätzt das Angebot im Handel im Gegenzug, dass in den Kinderzimmern ein durchaus beobachtbares verstärktes Interesse an Themen des Mittelalters und der Neuzeit besteht. Völlig verkannt wird das Potenzial weltgeschichtlicher Zugänge, die in den Bücherregalen der Kinder deutlich hervortreten, nicht aber in den Buchhandlungen. Bei der Betrachtung dieser Daten muss jedoch gleichzeitig in Rechnung gestellt wer-

30 Die Zahlen zu den Sachbüchern in Salzburg aus dem Jahr 2017 wurden erstmals veröffentlicht in: Kühberger 2020d, 113 f.

31 Auch Kübler hat in seiner Untersuchung bereits darauf verwiesen, dass Bücher, die am Markt angeboten werden, nicht zwangsläufig auch dem Interesse der Kinder entsprechen müssen. Das Gleiche trifft natürlich auch auf die Angebote zu, die man in Kinderzimmern vorfindet. Über derartige Zugänge können daher vor allem Angebotsstrukturen herausgearbeitet werden. Vgl. Kübler et al. 2013, 225.

den, dass der Buchmarkt ein breiteres Kundensegment bedient als die hier berücksichtigten Kinder zwischen sieben und zwölf Jahren, die in die vorliegende Untersuchung involviert waren. Dieser Vergleich verdeutlicht dennoch, wie vage und abweichend empirische Erkenntnisse bleiben müssen, die allein auf der Auswertung von relativ leicht zugänglichen geschichtskulturellen Produkten – hier eben dem Angebot in Buchgeschäften – beruhen, ohne die private Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen. Es steht jedoch zu vermuten, dass der hohe Anteil an ur- und frühgeschichtlichen Werken am Sachbuchmarkt für Kinder- und Jugendliche vor allem mit der nach wie vor verbreiteten – wenn auch kritisierten – pädagogischen Vorstellung zusammenfällt, dass diese Themengebiete einfacher vermittelbar seien und dem kindlichen Verständnis entsprechen würden.[32] Inzwischen zeigen jedoch empirische Daten aus anderen Untersuchungen, dass man von der Angebotssituation nicht auf das Interesse der Kinder schließen kann. Stefanie Zabold konnte anhand von Interviews mit deutschen Grundschüler_innen unlängst belegen, dass Interessenlagen und geschichtliche Vorstellungswelten breiter gestreut sind, als es die Verfügbarkeit von bestimmten Themen in Büchern suggeriert. So zeigt sich nämlich, dass bei den befragten bayerischen Kindern etwa der Nationalsozialismus als enges epochales Konzept eine herausragende Rolle einnimmt und dass die Schüler_innen am häufigsten auf diesen Zeitabschnitt Bezug nehmen.[33] Die dabei wirksame deutsche Geschichtskultur bzw. die intensive und vielschichtige Präsenz des Themas darf jedoch nicht mit der Situation in Österreich gleichgesetzt werden. Eine Parallele zu den Einsichten von Zabold gibt es aber in Hinblick darauf, dass der Ausgriff auf die Welt als Ganzes bereits in den Kinderzimmern lagert und auch von den Kindern in den Interviews anvisiert wird.[34]

4.2 Versuch einer Typologie

Wird im Rahmen einer ethnographischen Untersuchung eine Typenbildung angestrebt, handelt es sich dabei um den Versuch, ein bisher noch nicht erforschtes Phänomen, wie hier etwa die Geschichtskultur in Kinderzimmern, zu strukturieren. Als Ausgangspunkt dienen verschiedene Beschreibungen sowie detailreiche Einblicke, die das soziale Phänomen in seiner Komplexität veranschaulichen. In derartigen Typologien werden je-

32 Vgl. Sénécheau 2006, 46; Marienfeld 1979.
33 Vgl. Zabold 2020, 166 und 353 f.
34 Vgl. Zabold 2020, 172 und 354.

doch nicht primär soziale Typen anvisiert, sondern über Generalisierungen abstrakte Strukturen einer konkreten Lebenswelt systematisiert, um damit Einblicke in eine unbekannte Kultur zu gewähren.[35] Letztlich handelt es sich bei derartigen Typologien um Ergebnisse von Gruppierungsprozessen, bei denen verschiedene Merkmale, die im Untersuchungsfeld als differenzierende Momente herangezogen werden können, Berücksichtigung finden. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, entlang solcher Merkmale Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Kinderzimmern und ihren Bewohner_innen hinsichtlich ihrer geschichtskulturellen Produkte angemessen zu erfassen und über eine typologisierende Herangehensweise Charakteristika und Sinnzusammenhänge herauszuarbeiten. Die dazu notwendigen Vergleichsparameter ergaben sich in der vorliegenden Untersuchung aus dem Datenmaterial sowie aus theoretischem (Vor-)Wissen.[36]

Ein erstes Kriterium stellt die Quantität der geschichtskulturellen Produkte dar, die in den Kinderzimmern dokumentiert werden konnten. Während Zimmer besucht wurden, in denen kein einziges geschichtskulturelles Produkt zu identifizieren war, hatte man es in anderen schwer, aufgrund der Angebotsfülle den Überblick zu wahren. Eine quantitative Auswertung der in den Kinderzimmern auffindbaren geschichtskulturellen Produkte ergibt ein durchaus aussagekräftiges Bild (Abb. 4.7), das hier als Orientierungspunkt gewählt wird, um nach Ähnlichkeiten zwischen Zimmern zu fragen. Dazu wurden vier Bündelungen in Zehnerschritten vorgenommen, die sich aber auch nachvollziehbar als Cluster von Diagrammsäulen zeigen (Abb. 4. 8): (a) Kinderzimmer ohne geschichtskulturelle Produkte, (b) Kinderzimmer mit wenigen geschichtskulturellen Produkten (1-10), (c) Kinderzimmer mit einigen geschichtskulturellen Produkten (11-20) und (d) Kinderzimmer mit vielen geschichtskulturellen Produkten (>20). Dabei zeigt sich, dass 64 % der Kinderzimmer mit ein bis neun geschichtskulturellen Produkten ausgestattet sind, 23 % der Kinderzimmer mit elf bis zwanzig. Im Verhältnis dazu sind Kinderzimmer selten, in denen keine geschichtskulturellen Produkte auffindbar waren (5 %) oder – im Gegenteil – sehr viele (8 %).

Bringt man die Anzahl der geschichtskulturellen Produkte pro Kinderzimmer mit der Anzahl der damit dargestellten Epochen in einem Streudiagramm in Verbindung (Abb. 4.9), zeigt sich bei jenen Räumen, die eine größere Anzahl geschichtskultureller Produkte aufweisen, auch eine höhere Varianz hinsichtlich der Darstellung von unterschiedlichen historischen

35 Vgl. Haas/Scheibelhofer 1998, 16.
36 Vgl. Kluge 2000.

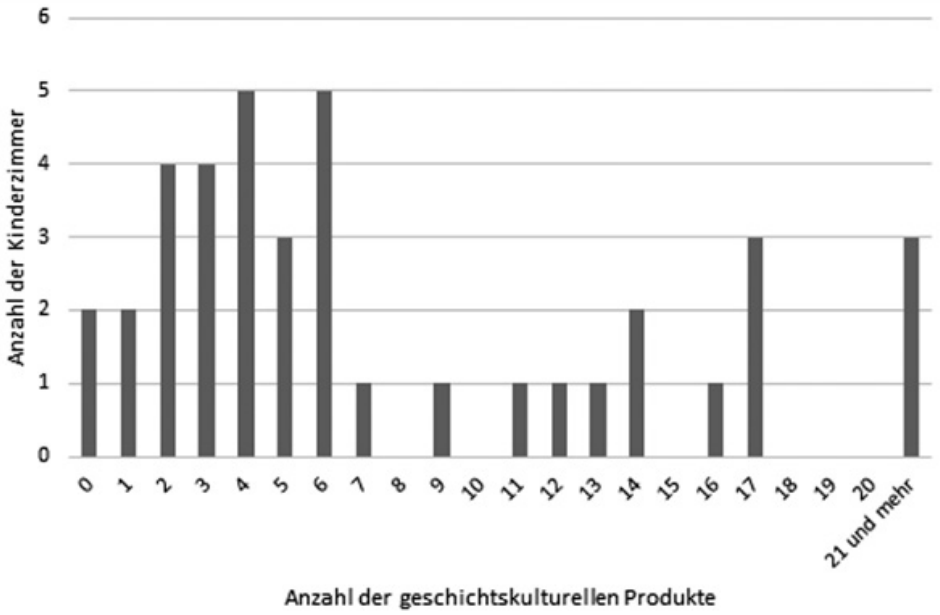


Abb. 4.7: Anzahl geschichtskultureller Produkte in den Kinderzimmern (n = 39)

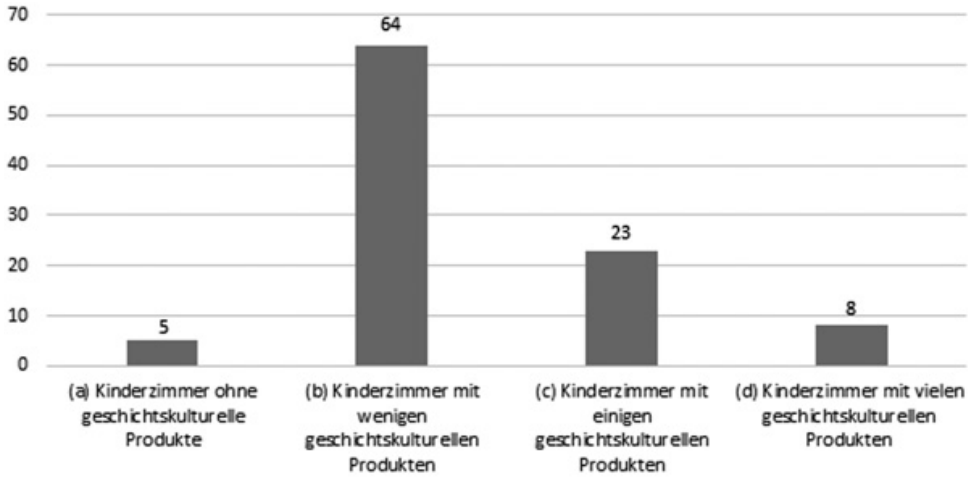


Abb. 4.8: Anzahl geschichtskultureller Produkte in den Kinderzimmern (n = 39) nach Cluster in Prozent

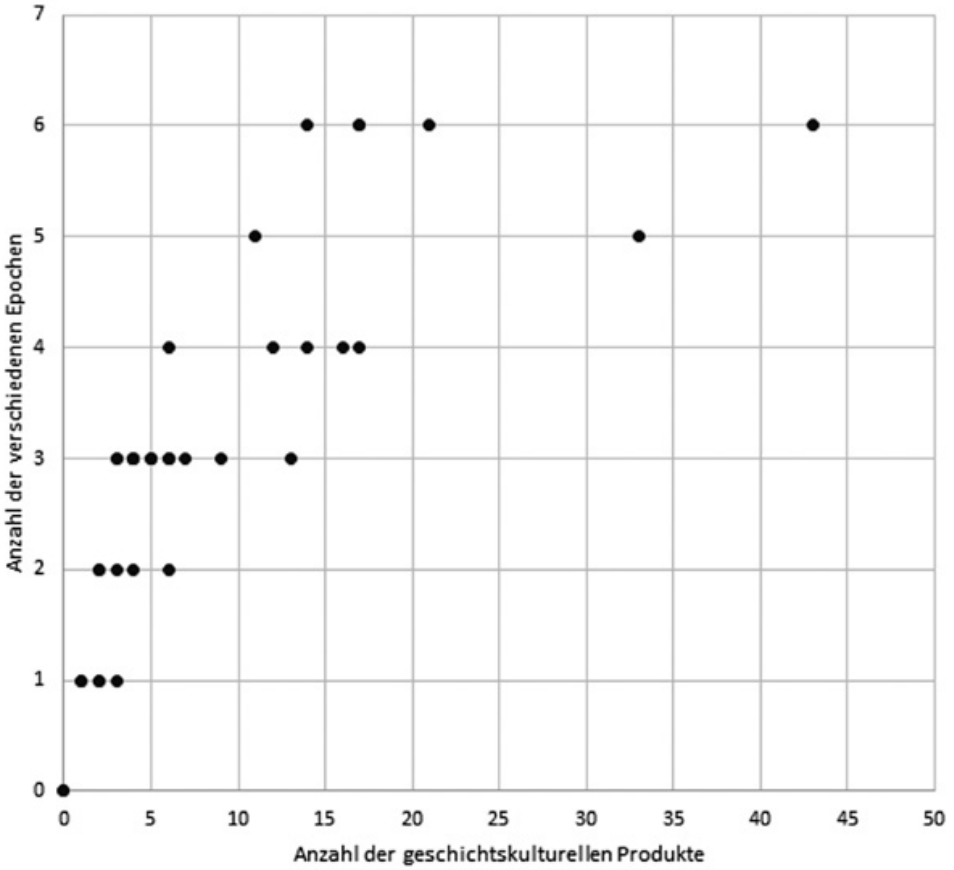


Abb. 4.9: Anzahl der geschichtskulturellen Produkte im Verhältnis zur Anzahl der damit dargestellten Epochen pro Kinderzimmer

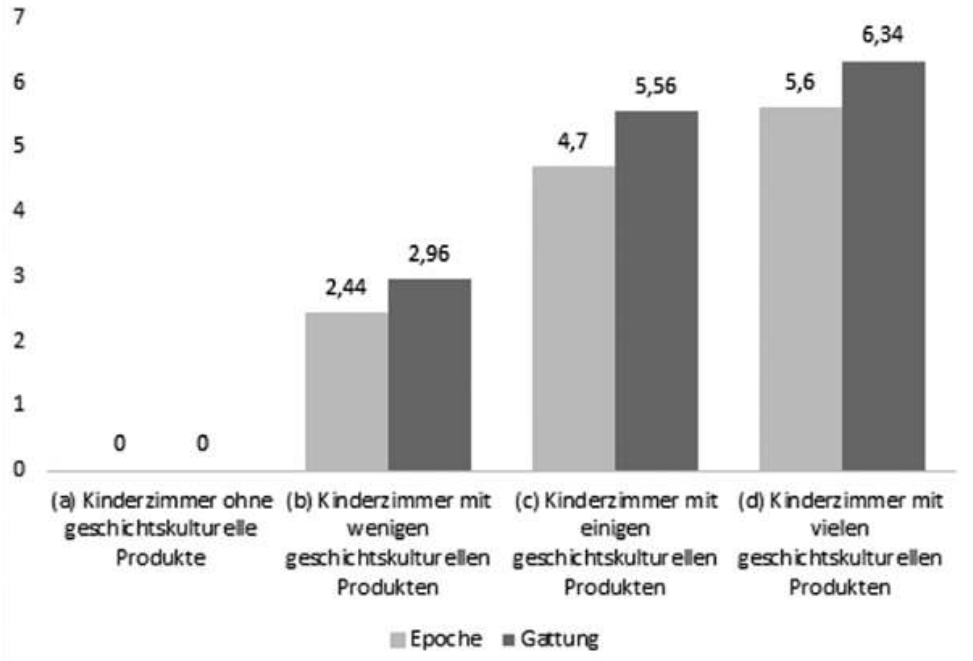


Abb. 4.10: Durchschnittswerte der aufgefundenen geschichtskulturellen Produkte hinsichtlich der verschiedenen Epochen und der verschiedenen Gattungen

Epochen.[37] Berechnet man die Durchschnittswerte für die vier Cluster (s. oben: a bis d, S.141), so zeigt sich im Vergleich der Durchschnittswerte pro Gruppe, dass die Anzahl der Epochen und die Anzahl der verschiedenen Gattungen sich parallel zur Anzahl der auffindbaren geschichtskulturellen Produkte erhöhen (Abb. 4.10). Auf dieser Grundlage lässt sich auch eine Typologie erstellen, die die Anzahl der geschichtskulturellen Produkte und die damit verbundene Anzahl der darin eingeschriebenen Epochen sowie der unterschiedlichen Gattungen als Bezugsgrößen heranzieht.

Im Folgenden wird versucht, die vier Typen näher zu bestimmen. Es wurde zunächst danach gefragt, inwiefern sich in diesen Typen auch der Bildungshintergrund zeigt. Dazu wurde eine Codierung nach Berufsfeldern und Schichtindikatoren der Eltern vorgenommen, die auf eine Kategorisierung nach Matthias Grundmann et al. zurückgeht (Abb. 4.11)[38], sowie eine Codierung hinsichtlich der Anzahl der im Kinderzimmer vorhandenen Bücher. Die Grundidee dazu basiert auf der »Bücherfrage« bei PISA, mit der man über einen verlässlichen Indikator für das sozioökonomische Kapital einer Familie verfügt (Abb. 4.12).[39] Dabei zeigt sich, dass mit einem Anstieg des formalen Bildungsniveaus der Eltern auch die Anzahl von auffindbaren geschichtskulturellen Produkten steigt. Interessanterweise sind Kinderzimmer ohne geschichtskulturelle Produkte dennoch Familien mit relativ hohem Bildungsniveau zuzuordnen. Direkt an diesen Indikator gekoppelt sind dabei sicherlich auch die in den Kinderzimmern verfügbaren Bücher. Auch dieser Wert steigt an, je mehr geschichtskulturelle Produkte generell in einem Zimmer zu finden waren (Abb. 4.13).

37 Da einige Werte in der Darstellung des Punkt-Diagramms aufeinanderliegen, entsprechen die Punkte nicht der Anzahl der Kinderzimmer.

38 Nach Grundmann et al. 2006, 166 f. (Definitionen aus Original übernommen und gegendert. Was diese Untersuchung nicht leistet: die Perspektive der Eltern mit zu berücksichtigen. Es wäre sicherlich eine spannende Herausforderung, eine Untersuchung des Einflusses von Eltern bzw. von Erziehungsberechtigten auf ihre Kinder durchzuführen und dabei insbesondere die weitergegebenen Vorstellungen von Vergangenheit oder ihre Anregungen für einen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte zu betrachten, um noch weiter in informelle Lernsettings einzudringen.

39 Vgl. Kipman/Kühberger 2020, 37.

Bildungshintergrund/ Schichtungskriterien	Berufsfelder/ Schichtindikatoren		Anzahl der Kinder-zimmer im Sample
BM1: bildungsfern	*Berufsfelder*	Ungelernte Arbeiter, einfache Arbeiter wie Fischer_in, LKW-Fahrer_in	5
	Schichtindikatoren	Geringe Bildung, abhängig beschäftigt, geringes Einkommen, unsichere Arbeitsverhältnisse	
BM2: bildungspragmatisch	*Berufsfelder*	Zertifizierte einfache kaufmännische Angestellte	10
	Schichtindikatoren	Mittlerer Bildungsabschluss, berufliche Ausbildung, abhängig beschäftigt, mittleres Einkommen, sichere Arbeitsverhältnisse	
BM3: bildungsmotiviert	*Berufsfelder*	Technische Berufe wie Architekt_in, Ingenieur_in	7
	Schichtindikatoren	Weiterführende berufsqualifizierende Bildungsabschlüsse, gehobenes Einkommen, sichere Arbeitsverhältnisse Berufliche Selbstständigkeit	
BM4: akademisch	*Berufsfelder*	Akademische Berufe, Lehrer_in, Richter_in, Professor_in	17
	Schichtindikatoren	Universitäre Bildungsabschlüsse, gehobenes Einkommen, sichere Arbeitsverhältnisse Berufliche Selbstständigkeit	

Abb. 4.11: Code/Bildungshintergrund (verändert nach Grundmann et al. 2006, 166 f.)

Kennzahl	Anzahl der Bücher	Anzahl im Sample
1	0-10	6
2	11-25	3
3	26-100	18
4	101-200	7
5	>200	5

Abb. 4.12: Code/Bücher im Kinderzimmer

	Typ in Prozent	Anzahl geschichts-kulturelle Produkte	Anzahl Epochen	Anzahl Gattungen	Bildungs-hintergrund	Anzahl Bücher im Zimmer
(a) Kinderzimmer ohne geschichts-kulturelle Produkte	5	0	0	0	3	2
(b) Kinderzimmer mit wenigen geschichts-kulturellen Produkten	64	4,12	2,44	2,96	2,6	2,72
(c) Kinderzimmer mit einigen geschichts-kulturellen Produkten	23	14,56	4,7	5,56	3,4	4,22
(d) Kinderzimmer mit vielen geschichts-kulturellen Produkten	8	32,34	5,6	6,34	4	4,33

Abb. 4.13: Durchschnittliche Werte pro Typus

Dieser Zusammenhang verwundert wenig angesichts der Tatsache, dass geschichtliche Sachbücher die am häufigsten auffindbare Gattung von geschichtskulturellen Produkten in den Räumen der Kinder waren (Abb. 4.3).

Unabhängig von diesen numerischen Vergleichen wurde auch mittels SPSS eine Two-Step-Clusteranalyse vorgenommen, um euklidische Distanzen in Abhängigkeit von der Anzahl der geschichtskulturellen Produkte, den dort vertretenen Epochen und der Gattungsvielfalt zu berechnen. Dabei zeigten sich genau jene Phänomene, die auch schon der numerische Vergleich offenbarte, nämlich, dass durch eine größere Zahl der verschiedenen Parameter auch ein Mehr an Büchern oder/und ein höheres Bildungsniveau auszumachen sind. Diese Clustering-Algorithmen werden hier jedoch nicht weiterverfolgt, sondern als verstärkender Indikator für die sich im numerischen Vergleich zeigenden Phänomene herangezogen.

4.3 Exemplarische Skizzen zu verschiedenen Kinderzimmern

Die Auswahl der im Folgenden dargebotenen Beschreibungen von dokumentierten Kinderzimmern orientiert sich an der Anzahl der dort verfügbaren geschichtskulturellen Produkte (Abb. 4.8). Exemplarische Skizzen sollen einen Einblick in verschiedene Typen von Zimmern gewähren. Zudem wurde versucht, die oben dargestellten Werte zu berücksichtigen, um aussagekräftige Beispiele vorstellen zu können (Abb. 4.13).

Der Fall Lola – ein Kinderzimmer ohne geschichtskulturelle Produkte

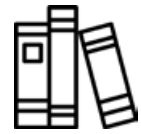
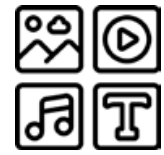
Im Sample befinden sich nur zwei Zimmer, die keine geschichtskulturellen Produkte aufweisen. Es handelt sich dabei um das Kinderzimmer der zehnjährigen Lola und das der elfjährigen Marina.[40] Hier zeigt sich in der Extremposition bereits jener Trend, den man auch über alle anderen Kinderzimmer hinweg beobachten kann: dass nämlich Buben mehr geschichtskulturelle Produkte in ihren Zimmern haben als Mädchen. So verfügen alle Buben durchschnittlich über 46,8 geschichtskulturelle Produkte, während den Mädchen nur 4,4 zur Verfügung stehen. Buben sind damit lebensweltlichen Impulsen für eine Beschäftigung mit Vergangenheit bzw. Geschichte ausgesetzt, die um ein Zehnfaches höher liegen.

Lola ist zehn Jahre alt und hat fünf Geschwister. Sie hat eine Klasse der Volksschule übersprungen und besucht zum Zeitpunkt des hier dokumen-

40 Fall 1k_w (Lola) und Fall 23w (Marina).

Abb. 4.14: Kinderzimmer von Lola (Ausschnitt) (Fall 1k_w)

tierten Besuchs die erste Klasse eines Gymnasiums. Ihre Mutter arbeitet als Wissenschaftlerin an tertiären Bildungseinrichtungen und ihr Vater kümmert sich um den Haushalt, der in einem städtischen Gebiet liegt. Ihr Kinderzimmer ist ein liebevoll eingerichteter Raum. Er ist nicht groß. Auf den sieben Quadratmetern sind ein Schreibtisch, ein Kleiderschrank, Regale und ein Hochbett untergebracht (Abb. 4.14). Das Zimmer hat kein Fenster, da die Familie den Raum, den sich Lola mit ihrer größeren Schwester teilt, mit einem Wandverbau in zwei kleinere Wohnbereiche unterteilt hat, um so mehr Privatsphäre für beide Mädchen zu schaffen. Beim Betreten des Zimmers schaltet Lola das Licht ein. Der Raum wirkt gemütlich. Er ist eine Art »Wohlfühlhöhle«. Lola nutzt im großzügigen Einfamilienhaus mit weitläufigem Garten aber auch weitere Räumlichkeiten, so etwa das Zimmer ihrer Brüder oder ein riesiges Wohnzimmer (Abb. 5.10), in dem die Familie zusammenkommt. Schon bei der Führung durch das Kinderzimmer zeigt sich, dass Lola weder auf geschichtskulturelle Produkte verweist noch in den Regalen derartige Dinge erkennbar sind. Im Gespräch wird deutlich, dass Lola derzeit das Flötespielen wichtig ist. Ihr gefallen dabei vor allem barocke Melodien. Sie liest aber nicht gerne und interessiert sich auch nicht für die Vergangenheit, wie sie dies auf Rückfragen zu Spielfilmen und zu ihrer Spielvergangenheit äußert. Die Zehnjährige spielt aber gerne mit Apps auf ihrem Handy oder Lego mit ihren Brüdern, indem sie etwa gemeinsam an einer »Kleinstadt« bauen, in der zum Zeitpunkt des Interviews vor allem die Autoreparatur bei einem

Lola		**Fall 1k_w**
		
Alter	Geschlecht	Anzahl der Bücher
10	w	6
		
Anzahl geschichtskultureller Produkte	Anzahl historischer Epochen	Anzahl geschichtskultureller Gattungen
0	0	0

Tafel 1: Fall *Lola*

Mechaniker ihr besonderes Interesse erregt. Auffällig ist, dass sich Lola auch schon für abstrakte Spiele interessiert, wie etwa Schach. Im schulischen Kontext hat sie bereits einige Schachwettbewerbe gewonnen. Sie zeigt mir dazu auch ihre Urkunden.

Kinderzimmer ohne geschichtskulturelle Produkte sind im hier vorgestellten Sample die Ausnahme (5 %). Dieser Umstand verweist darauf, dass es Kinder gibt, die in ihrem unmittelbaren Lebensraum selten bis nie mit Darstellungen der Vergangenheit konfrontiert werden. Im Fall von Lola verfügt die Familie etwa im Wohnzimmer über Brettspiele mit Vergangenheitsbezügen, doch Lolas Interesse dafür ist bei der gemeinsamen Inspektion der umfangreichen Sammlung nicht erkennbar. Bei der Dokumentation ihres Zimmers hatte man vielmehr das Gefühl, dass barocke Musik und strategische Spiele (z. B. Schach) weit mehr Interesse bei ihr auslösen. Aufgrund von Lolas Disposition und der Dinge in ihrem Zimmer war es nicht möglich, anhand eines geschichtskulturellen Produktes in ein Gespräch über Vergangenheit bzw. Geschichte einzusteigen. Das laut Auskunft der Mutter leistungsstarke Mädchen hat seine Interessenschwerpunkte eindeutig woanders. Auch Versuche, über die Interviewführung geschichtskulturelle Momente zu involvieren, wurden seitens des Mädchens ignoriert.

Entgegen der oftmals aufgestellten Behauptung, dass Geschichte überall sei, auch in der kindlichen Lebenswelt, dokumentieren die beiden im Sample enthaltenen Kinderzimmer, dass Geschichte nicht zwangsläufig zur unmittelbaren privaten Lebenswelt von Kindern gehören muss und dass auch eine wenig »geschichtskulturell gesättigte Lebenswelt außerhalb der Schule«[41] existiert. Man kann zwar von einem marginalen Phänomen ausgehen, nachweisbar ist es aber.

Der Fall Christian – ein Kinderzimmer mit wenigen geschichtskulturellen Produkten

Als weitaus verbreiteter müssen jene Kinderzimmer angesehen werden, in denen den Jüngsten unserer Gesellschaft einige wenige geschichtskulturelle Produkte zur Verfügung stehen (ein bis zehn Dinge, durchschnittlich 4,7). Nahezu zwei Drittel (64 %) aller besuchten Zimmer fallen in diese Kategorie. In dieser Gruppe ist das Verhältnis von Mädchen und Buben nahezu paritätisch, und es finden sich darin Kinder mit ganz unterschiedlichem Bildungshintergrund. Erwartungsgemäß zeigt sich, dass eine geringere Anzahl von Geschichtsdingen auch zu einer geringeren durchschnittlichen Breite an epochalen Bezügen im Verhältnis zu Zimmern mit weitaus mehr geschichtskulturellen Produkten führt. Durchschnittlich werden in Kinderzimmern mit wenigen geschichtskulturellen Produkten nur 2,4 Epochen adressiert.

Ein Zimmer, das zu dieser Gruppe zu rechnen ist, gehört dem siebenjährigen Christian. Er besucht die zweite Klasse einer ländlichen Volksschule. Sein Vater arbeitet in einer internationalen Firma als Logistik-Manager und seine Mutter als Wirtschaftskonsulentin. Christians großes Kinderzimmer erstreckt sich in einem Einfamilienhaus über zwei Ebenen und bietet auf 18 m² viel Platz zum Spielen (Abb. 4.15). Seine Schwester, die zehn Jahre alt ist, hat im selben Stockwerk gegenüber ein gleich großes Zimmer. Ein Schreibtisch und ein breites Bett fallen beim Betreten des Zimmers sofort ins Auge, ebenso eine Leiter, die zu einem zweiten, eigentlich nur als Lagerraum genutzten Bereich des Zimmers führt. Die Wände sind weiß und hellblau gestrichen. Ein Schrank und kleinere Kästen versuchen die Besitztümer des Buben zu ordnen. Eine Girlande mit seinem Namen, die sich quer über das Zimmer spannt, klärt die Besitzansprüche. Eine Hängematte und ein bequemer Ohrensessel laden zum gemütlichen Verweilen ein.

41 Kübler 2018a, 41.

Abb. 4.15: Kinderzimmer von Christian (Ausschnitt) (Fall 9k_m)

Im Kinderzimmer von Christian konnten sechs geschichtskulturelle Produkte dokumentiert werden (Abb. 4.16), die drei verschiedene historische Epochen berühren. Neben zwei Kinderbüchern, einem Kinderkoffer mit Dinosauriermotiv und einem weitverbreiteten Actionspiel befinden sich auch noch zwei Spielzeugschwerter im Zimmer (Abb. 4.17 und 4.18). Vor allem von ihnen ist Christian fasziniert. Ausgehend von den Spielzeugschwertern entspinnt sich ein angeregtes Gespräch über Schwerter, aber auch über Ritter, Römer und Piraten.

Bezeichnung	**Epoche**	**Gattung**
Actionspiel/Piraten[42]	Neuzeit	Brettspiel
Säbel	Neuzeit	Waffen/Verkleidung
Schwert/Ritter	Mittelalter	Waffen/Verkleidung
»Theos und Luzies Zahnabenteuer«[43]/ Piraten	Neuzeit	Kinderbuch
»Indianergeschichten«[44]/›Indianer‹	Neuzeit	Kinderbuch
Koffer mit Dinosauriermotiv	Erdgeschichte	Ding

Abb. 4.16: Geschichtsdinge von Christian (Fall 9k_m). Aus dem Übergangsbereich hin zur Fiktionalität konnte zudem ein Playmobil-Set aus der Reihe »Dragons« aufgefunden werden: Playmobil®-Produkt-Nr. 9249.

42 *Pop-up Pirate* von TOMY.
43 Theramed 2017.
44 Wittenburg/Leonhardt 2006.

Abb. 4.17: Spielzeugschwert von Christian (Fall 9k_m)

Abb. 4.18: Spielzeugsäbel von Christian (Fall 9k_m)

Christian spielt auch gern mit seinen Spielzeugschwertern. Das Kämpfen mit Freunden bereitet ihm Spaß. In seinem Spielen mit Geschichte genügen ihm jedoch die Waffen. Das Spiel dürfte von keinen weiteren Aspekten der Vergangenheitsimagination geprägt sein.[45] Die beiden Schwerter stellen für Christian distinkte Gegenstände dar, die er verschiedenen Gruppen von Akteuren aus der Vergangenheit zuweist. Beide Schwerter stammen für ihn aber aus dem gleichen zeitlichen Kontext vor 1000 Jahren:

I: »Und die Schwerter? Spielst mit denen?«
Christian: »Hm. Ja.«
I: »Was sind denn das für Schwerter?«
Christian: »Also ich habe so eines. Die sind so ähnlich wie eines von einem Ritter. Und eines von einem König. Und das da ist einfach nur (…).«
I: »Das da ist von einem König, sagst du? Das da?«
Christian: »Und für einen Ritter.«
I: »Also das goldene für einen König und Ritter. Und das andere?«
Christian: »Das da ist einfach nur für Piraten.«
I: »Für Piraten. Okay. Und wann (…). Das ist ein Ritterschwert. Wann haben denn die Ritter gelebt?«
Christian: »Keine Ahnung. So, glaub ich, tausend Jahre her oder so was.«
I: »Tausend Jahre her. Und die Piraten?«

45 Vgl. Fall 9k_m, Pos. 74-111.

Christian: »Die Piraten. Die haben, glaub ich, in der gleichen Zeit gelebt.«[46]

Etwas später im Interview kommen wir nochmals auf das Ritterschwert bzw. die Ritterzeit zu sprechen. In diesem neuen Zusammenhang zeigt sich eine Inkonsistenz hinsichtlich der zeitlichen Einordnung.[47] Sowohl hundert als auch tausend Jahre stehen als zeitliche Angabe für »sehr lange her«:

I: »Wann war die Ritterzeit ungefähr?«
Christian: »Ähm. Hundert Jahre her oder so was?«
I: »Vor hundert Jahren. Und was haben die noch gehabt? Haben die nur Schwerter gehabt?«
Christian: »Die haben Schwerter gehabt und […] Metallrüstung und so.«
I: »Metallrüstung? Und die Frauen? Waren die auch Ritter?«
Christian: »Frauen, nein. Die waren als Ritter überhaupt nicht mal erlaubt.«
I: »Ja, aber was haben die Frauen gemacht?«
Christian: »Na ja. Die Frauen haben so gekocht für alle Menschen und so.«
I: »Okay. Und waren dann alle Ritter früher? In der Ritterzeit? Waren die Männer Ritter und die Frauen haben gekocht, oder wie?«
Christian: »Ja. Also bei den Römern war es anders (…), dass die Römer einfach für sich selbst haben gekocht.«
I: »Da haben die Männer auch gekocht?«
Christian: »Da haben die Männer einfach für sich selbst gekocht, bei den Römern.«
I: »Ah, du meinst bei den römischen Soldaten?«
Christian: »Ja.«[48]

In diesem Interviewausschnitt fällt zudem auf, dass Christian seine imaginierte Vergangenheit mit strikten bipolaren geschlechtlichen Rollen in Verbindung bringt. Auch im Zusammenhang mit Piraten äußert er sich ähnlich: »Auf jeden Fall waren Mädchen auf Piratenschiffen verboten.«[49]

46 Fall 9k_m, Pos. 74-85.
47 An einer anderen Stelle geht er davon aus, dass die Römer vor zweihundert Jahren gelebt haben. Ob damit eine zeitliche Schichtung angedeutet wird, bleibt unklar. Christian verweist aber auch darauf, dass die Steinzeitmenschen vor den Römern lebten. Vgl. Fall 9k_m, Pos. 356. und Pos. 358-360.
48 Fall 9k_m, Pos. 321-334.
49 Fall 9k_m, Pos. 266.

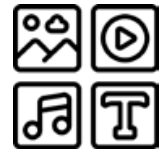
Sein Wissen über die Vergangenheit bezieht Christian nicht aus Sachbüchern, wie man dies in vielen anderen Kinderzimmern beobachten kann.[50] Er informiert sich vorrangig im Fernsehen. Dabei ist ihm das Wissensmagazin für Kinder »Woozle Goozle«, das von SuperRTL ausgestrahlt wird, besonders wichtig.[51] Die ständig wechselnden Themen sprechen den Buben an:[52]

> I: »Und die ganzen Informationen, die du so über die Vergangenheit hast, die hast [du] hauptsächlich aus dem Fernsehen?«
> Christian: »Ja, eigentlich nur aus dem Fernsehen.«
> I: »Nur aus dem Fernsehen. Und vom ›Woozle Goozle‹ oder von anderen Dingen auch noch?«
> Christian: »Eigentlich nur von ›Woozle Goozle‹. Es ist nämlich, glaub ich, die einzige Wissensfolge von (…) für Kinder, glaub ich.«[53]

An einer anderen Stelle wird jedoch im Fall von Christian deutlich, dass auch das Internet eine Rolle spielt. Dies zeigt sich einerseits bei Nachfragen an Christian, die zu klären versuchen, woher die Spielzeugproduzenten wissen, wie Ritterschwerter in der Vergangenheit ausgesehen haben. Der Bub gibt dazu an, er gehe davon aus, dass die Hersteller ihre Informationen von »Forschern« haben oder sich »ein Bild im Internet«[54] ansehen. Aber auch die Produktinformationen aus dem Internet gelten ihm als verlässliche Informationsquelle. Wird also behauptet, dass es sich dabei um ein Ritterschwert handelt, so geht Christian davon aus, dass es »wirklich« so war bzw. »so ungefähr« aussah.[55]

In Christians Kinderzimmer kann man einige wenige geschichtskulturelle Gegenstände auffinden. Sein Interesse daran ist nicht besonders groß, wenngleich er vom Spiel mit den Schwertern viel zu berichten weiß. Unter den Büchern in seinem Zimmer fallen vor allem solche auf, die sich mit biblischen Geschichten beschäftigen.

50 Vgl. Kapitel 5.4.
51 https://www.toggo.de/woozle-goozle (4. 1. 2022).
52 9k_m, Pos. 335-340.
53 9k_m, Pos. 363-366; vgl. auch: 373-377.
54 9k_m, Pos. 380.
55 9k_m, Pos. 319-320.

Christian		**Fall 9k_m**
Alter	Geschlecht	Anzahl der Bücher
7	w	6
		
Anzahl geschichtskultureller Produkte	Anzahl historischer Epochen	Anzahl geschichtskultureller Gattungen
6	3	4

Tafel 2 – Fall *Christian*

Der Fall Susi – ein Kinderzimmer mit einigen geschichtskulturellen Produkten

In der Gruppe der Kinderzimmer mit einigen geschichtskulturellen Produkten, also mit 11 bis 20 Geschichtsdingen, ist festzustellen, dass die Kinder durchschnittlich einen gehobenen Bildungshintergrund aufweisen. Die Kinder besitzen im Schnitt 14,6 Geschichtsdinge bei einer Varianz von 4,7 historischen Epochen. 23 % der dokumentierten Kinderzimmer gehören in diese Gruppe.

Als ein typisches Kinderzimmer für diese Gruppe kann jenes von Susi angesehen werden (Abb. 4.19). Das achtjährige Mädchen besucht die zweite Klasse einer Volksschule am Land. Ihre Mutter ist Pharmazeutin und der Vater Arzt. Susi hat ein helles Kinderzimmer mit ca. 20 Quadratmetern. Der erste Eindruck von Susis Zimmer ist, dass es üppig mit Spielsachen und anderen Dingen ausgestattet ist. Besonders eine rosa Wand, die mit goldenen Punkten verziert ist, sticht im ansonsten weiß gehaltenen Zimmer ins Auge. Ein Bett, ein Kleiderschrank, ein Schreibtisch, eine Kommode mit einem dreiteiligen Spiegel und einige Kästen bieten offenbar zu wenig Stauraum, um die pralle Vielfalt von Susis Besitztümern aufnehmen zu können. Aus unterschiedlichen Körben und

Abb. 4.19: Kinderzimmer von Susi (Ausschnitt) (Fall 10k_w)

aus den Ecken quellen Puppen, Stofftiere, Bilder, Stifte usw. hervor. Jeder Zentimeter in den Regalen scheint genützt zu sein – in der Summe ein sehr breites Angebot an Spielsachen und anderen Möglichkeiten, um sich als Kind die Zeit zu vertreiben. Im Bücherregal lagern zudem über zweihundert Bücher. Acht Bücher davon beschäftigen sich mit Geschichte (Abb. 4.20). Die Bandbreite an Themen reicht dabei von Rittern über Wikinger bis hin zu Piraten und Prinzessinnen. Letztere sind eher Fantasy-Bücher, die das Mädchen in eine märchenhafte Prinzessinnenwelt versetzen können (z. B. Prinzessin Lillifee), Sachbücher über Prinzessinnen hat Susi nicht. Ihr Interesse gilt zum Zeitpunkt des Besuches aber vor allem einer Playmobil-Landschaft, die am Boden und auf einem Kästchen aufgebaut ist – eine Art Kleinstadt mit Wohnhaus, Schule und Ponyhof. Und obwohl das »Große Stadthaus«[56] unverkennbar die Züge eines Herrenhauses aus dem 19. Jahrhundert trägt, berichtet Susi davon, mit ihm in unserer Gegenwart zu spielen. Ein Spiel-Set, das den Geschichtsunterricht in einer Klasse darstellt,[57] war zum Besuchszeitpunkt nicht in Gebrauch, nur die Figur der Geschichtslehrerin aus dem Set hatte in einer Chemieklasse in Susis Spielzeug-Schule Dienst.[58] Das Interesse an Geschichte bzw. Vergangenheit ist bei Susi eher mäßig ausgeprägt. Es hatte im Verlauf des

56 Playmobil®, Produkt-Nr. 5303.
57 Playmobil®, Produkt-Nr. 9455. Vgl. dazu: Barsch/Mathis 2020.
58 Fall 10k_w, Pos. 324-325.

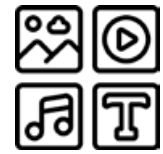
Interviews eher den Anschein, dass sie bereitwillig Antworten zu den Fragen gibt, aber im Kern nur wenig mit Vergangenheit bzw. Geschichte anzufangen weiß. Einige Bücher aus ihren Regalen, etwa jenes über Piraten, hat sie noch nicht wirklich durchdrungen.[59] Viele Dinge bleiben vage, oder das Mädchen versucht mit Antworten, die ein Zweifeln an den eigenen Einschätzungen ausdrücken, gegenzusteuern. So ist Susi noch nicht klar, ob die Steinzeitmenschen und die Dinosaurier gemeinsam gelebt haben[60] und ob es in Österreich früher Königinnen und Prinzessinnen gegeben hat.[61] Was im Interview jedoch deutlich wird, ist, dass sich diverse Begegnungen mit unterschiedlichen geschichtskulturellen Produkten gegenseitig stützen. So prüft Susi die Richtigkeit der Darstellung von Rittern anhand von Spielfilmen, die sie im Fernsehen gesehen hat.[62]

Bezeichnung	**Epoche**	**Gattung**
Playmobil-Stadthaus	Neuzeit	Systemspielzeug
Plastikdinosaurier	Erdgeschichte	Systemspielzeug
»Wir entdecken die Ritterburg«[63]	Mittelalter	Sachbuch
»Bei den Wikingern«[64]	Mittelalter	Sachbuch
»Entdecke die Ritter«[65]	Mittelalter	Sachbuch
»Entdecke die Piraten«[66]	Neuzeit	Sachbuch
»Das große Wimmelbuch – Auf der Ritterburg«[67]	Mittelalter	Sachbuch
Playmobil-Geschichtsunterricht	Geschichtskultur	Systemspielzeug
Schriftrollen (selbstgebastelt im Religionsunterricht)	Alte Geschichte	Ding
»Briefe von Felix – Ein kleiner Hase reist durch die Vergangenheit«[68]	verschiedene Epochen	Kinderbuch
»Wicki und die starken Männer«[69] (Wikinger)	Mittelalter	Kinderbuch

59 Fall 10k_w, Pos (200-216).
60 Fall 10k_w, Pos. 236-241.
61 Fall 10k_w, Pos. 306-313.
62 Vgl. Fall 10k_w, Pos. 174-193.
63 Trapp 2001.
64 Bietz 2010.
65 Lipan/Wandrey 2012.
66 Flucht/Wandrey 2011.
67 Döring 2010.
68 Langen/Droop 1995.
69 O. A. 2004.

Bezeichnung	Epoche	Gattung
»Expedition Wissen – Musik«[70] (Mozart)	Neuzeit	Sachbuch
Prinzessinnenkleid (blau)	Neuzeit	Waffen/ Verkleidung
Prinzessinnenkleid (rosa)	Neuzeit	Waffen/ Verkleidung

Abb. 4.20 Geschichtsdinge von Susi (Fall 10k_w)

Susi		**Fall 10k_w**
Alter	Geschlecht	Anzahl der Bücher
8	w	206
		
Anzahl geschichtskultureller Produkte	Anzahl historischer Epochen	Anzahl geschichtskultureller Gattungen
14	6	3

Tafel 3: Fall *Susi*

Der Fall Michael – ein Kinderzimmer mit vielen geschichtskulturellen Produkten

In der Gruppe der Kinderzimmer mit vielen geschichtskulturellen Produkten, also mit mehr als 21 Geschichtsdingen, ist festzustellen, dass die Kinder aus Familien mit dem im Vergleich zu den anderen Gruppen höchsten Bildungsniveau kommen. Die Kinder besitzen im Schnitt 32,3 Geschichtsdinge, die eine Varianz von 5,6 historischen Epochen aufweisen. Nur 8 %

70 THiLO/Bayer 2013.

der dokumentierten Kinderzimmer gehören in diese Gruppe, das sind insgesamt drei Zimmer.

Eines dieser Kinderzimmer gehört Michael (Abb. 4.22). Er ist acht Jahre alt und bewohnt es mit seiner dreijährigen Schwester. Ein älterer Bruder im Alter von neun Jahren hat ein eigenes Zimmer in einem anderen Stockwerk. Die Familie wohnt in einer zweistöckigen renovierten Doppelhaushälfte im »Speckgürtel« einer Stadt. Das Haus verfügt auch über einen kleinen Garten mit Schaukeln und Trampolin. Michaels Mutter arbeitet als Therapeutin im Gesundheitswesen und sein Vater ist Historiker im tertiären Bereich. Geschichte ist daher sicherlich immer wieder Thema in der Familie. Michael freute sich laut Auskunft der Eltern schon im Vorfeld auf meinen Besuch. Der Bub war auch beim Abklären der Formalitäten mit dem Vater im Wohnzimmer. Ich hatte den Eindruck, dass er nervös war. Dies legte sich jedoch schnell, als wir ins Kinderzimmer im ersten Stock wechselten. Seine Schwester war auch begeistert von meinem Besuch und wollte gleich mitmachen. Interessanterweise verstand das dreijährige Mädchen schnell, dass es im Kern darum ging, eigene Dinge aus dem Zimmer vorzuführen. Bereitwillig brachte sie sich kurz ein, bis der Vater sie aus der Erhebungssituation nahm. Michael selbst war daran gelegen, sich von den Dingen seiner Schwester abzugrenzen, wie etwa von den Stofftieren, die sich auf einer Fensterbank breitmachten. Im gelb gestrichenen Zimmer, das mit einer ganzen Menge persönlicher Dinge aufwarten konnte (Fotos, Erinnerungsstücke, Souvenirs etc.), stehen den beiden Kindern ein Hochbett, ein Kinderbett, ein Schreibtisch, ein Regal und ein Kleiderschrank zur Verfügung. Im Zimmer herrschte Ordnung. Ein großer beiger Teppich machte den Raum wohnlich. Einzelteile des Systemspielzeugs waren in Plastikboxen verstaut, die Bücher standen nahezu alle der Größe nach geordnet in den Regalen, andere Fächer wurden zur Ablage von Brettspielen genutzt. Man gewann in dem nicht besonders großen Raum, der ca. elf Quadratmeter hatte, den Eindruck, dass das Zimmer zum Spielen genutzt, aber auch immer wieder in einen aufgeräumten Zustand zurückgeführt wird.

Die Führung durch das Zimmer startete Michael beim Kleiderschrank. Er öffnete ihn und zog eine große Lade heraus. Mir war das eigentlich unangenehm, weil ich den Inhalt des Kastens gar nicht sehen wollte. Ich wollte den Vorgang abbrechen, entspannte mich aber, als ich in der Lade unterschiedliche Spielzeugwaffen erkennen konnte: Schwerter, Degen, Messer, Steinschleudern, Schilde etc. Wie sich später herausstellte, waren dem Buben diese Dinge besonders wichtig.[71] Sie waren für ihn tatsächlich

71 Die Kinder wurden in der Regel dazu aufgefordert, selbstständig Fotos von ihren Lieblingsdingen im Zimmer anzufertigen, um sie unmittelbar in die Forschungsarbeit zu

ein Weg hin zum Spielen mit Geschichte.[72] Im Rahmen der Führung versuchte ich jedoch, meine Freude über den »Fund« zu verbergen, um Michael die Chance zu geben, seine Führung durch das Zimmer unbeeinflusst fortzusetzen. Ich wusste, dass ich später nochmals auf die Waffen zurückkommen würde. Er zeigte mir gleich anschließend ein weiteres Lieblingsspielzeug, das er gerade zu Weihnachten geschenkt bekommen hatte, nämlich das Playmobil-Forsthaus-Set.[73] Er verwies auch auf einige Bücher, auf Puzzles, Eisenbahnteile, Erinnerungsstücke von seiner Erstkommunion und auf einen Lederhut, der von seinem Vater stammen dürfte und den er als »Cowboyhut« bezeichnete.

Michael verfügt in seinem Zimmer über 33 geschichtskulturelle Produkte (Abb. 4.21). Sie gehören alle ihm, oder er hat sie von seinem älteren Bruder zur weiteren Verwendung überantwortet bekommen. Dinge seiner Schwester wurden bei dieser Zählung nicht berücksichtigt.[74] Mit seinen Geschichtsdingen deckt er fünf Epochen (Erdgeschichte, Alte Geschichte, Mittelalter, Neuzeit, Weltgeschichte) ab und sieben unterschiedliche Gattungen. Er gehört damit zu jenen drei Kindern aus dem Sample, die über 20 geschichtskulturelle Produkte im eigenen Zimmer haben. Ein weiterer Bub, nämlich der zehnjährige Max, dessen Eltern beide Geschichte studiert haben und heute als Gymnasiallehrerin für Geschichte und Deutsch bzw. als Bibliothekar arbeiten, verfügt über 21.[75] Die meisten geschichtskulturellen Produkte, nämlich 43, hat der ebenfalls zehnjährige Martin in seinem Zimmer. Seine Eltern haben nicht Geschichte studiert, verfügen aber beide über einen akademischen Abschluss.[76] Den drei Buben ist gemeinsam, dass sie beim Besuch bereitwillig zum Umgang mit ihren geschichtskulturellen Produkten Auskunft gaben und dabei auch teilweise von sich aus über Nutzung und inhaltliche Aspekte sprachen. Es war in allen drei Kinderzimmern ein Leichtes, von einem Aspekt zum anderen überzugehen, von einem Fallbeispiel zum nächsten zu wechseln, da die drei Kinder ein erkennbares Interesse an Geschichte und an ihren Dingen zeigten, wenngleich das Hauptinteresse nicht unbedingt in diesem Bereich lag. In den Zimmern der drei Buben findet sich in der Summe eine breite Palette an thematischen Impulsen, die auch Literatur, Naturwissenschaft, Technik und Kunst

involvieren.– Michael fotografiert neben seinem CD-Player und einem Playmobil-Forsthaus (Playmobil®, Produkt-Nr. 4207) auch seine Spielzeugwaffen. Vgl. Fall 3k_m.

72 Vgl. Kapitel 5.1.1.

73 Playmobil®, Produkt-Nr. 4207.

74 Es muss an dieser Stelle aber auch angemerkt werden, dass mir keine geschichtskulturellen Produkte bei den ebenfalls im Zimmer einsehbaren Dingen der Schwester auffielen.

75 Fall 26m.

76 Fall 2k_m. Vgl. zu Martins Kinderzimmer Kapitel 3.4.

umfasst und so verschiedenste Stimuli bietet, was jedes der drei Kinderzimmer deutlich als informellen Lernort in Erscheinung treten lässt. Dass alle Eltern einen akademischen Abschluss haben, ist dabei augenfällig.

Bezeichnung	Epoche	Gattung
Ritterfiguren/Playmobil	Mittelalter	Systemspielzeug
Ritterburg/Playmobil	Mittelalter	Systemspielzeug
Sachbuch/»Wir entdecken die Ritterburg«[77]	Mittelalter	Sachbuch
Kinderbuch/»Die Abenteuer des kleinen Piraten«[78]	Neuzeit	Kinderbuch
Kinderbuch/»Von kleinen Indianern und großen Freunden«[79]	Neuzeit	Kinderbuch
Kinderbuch/»Leselöwe Piratengeschichten«[80]	Neuzeit	Kinderbuch
Kinderbuch/»Krause Piratengeschichten«[81]	Neuzeit	Kinderbuch
Sachbuch/»Superexperte Dinosaurier«[82]	Erdgeschichte	Sachbuch
Sachbuch/»Das Reich der Dinosaurier«[83]	Erdgeschichte	Sachbuch
Sachbuch/»Dinosaurier«[84]	Erdgeschichte	Sachbuch
Sachbuch/»Dinosaurier«[85]	Erdgeschichte	Sachbuch
Sachbuch/»Wie wars früher/Kinder Weltgeschichte«[86]	Weltgeschichte	Sachbuch
Sachbuch/Feuerwehr (mit Geschichte seit Urzeit)[87]	Weltgeschichte	Sachbuch
Sachbuch/»Entdecke die Piraten«[88]	Neuzeit	Sachbuch

77 Trapp 2001.
78 Uebe/Grolik 1997.
79 Recheis/Krömer 2008.
80 Grimm et al. 2017.
81 Krause 2005.
82 Nargi 2019.
83 Malam/Parker 2006.
84 Woodward 2015.
85 Benton 2000.
86 Noon 2017.
87 Tandem 2009.
88 Flucht/Wandrey 2011.

Bezeichnung	Epoche	Gattung
Holzdolch (klein)	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Schwert/Degen (selbstgebastelt)	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Holzschwert	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Plastikdegen	Neuzeit	Waffen/ Verkleidung
Moosgummischwert	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Holzschild mit Adler	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Holzschild mit Adler	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Moosgummischwert	Alte Geschichte	Waffen/ Verkleidung
Holzaxt (selbstgebastelt)/Wikinger	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Holzaxt (selbstgebastelt)/Wikinger	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Schild (selbstgebastelt)/Wikinger	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Schild (selbstgebastelt)/Wikinger	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Steinschleuder mit Piratenkopf	Neuzeit	Waffen/ Verkleidung
»Wilde Wikinger«	Mittelalter	Brettspiel
Ritterkostüm/Oberteil mit Kreuz	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Wikingerhelm/Pappe	Mittelalter	Waffen/ Verkleidung
Piratenflagge/Karte mit aufklappbarem Schiff	Neuzeit	Ding
Dinosaurier (nicht dokumentiert in Schublade)	Erdgeschichte	Ding/Figur
Cowboyhut	Neuzeit	Waffen/ Verkleidung

Abb. 4.21: Geschichtsdinge von Michael (Fall 3k_m)

Abb. 4.22: Kinderzimmer von Michael (Ausschnitt) (Fall 3k_m)

Michael		**Fall 3k_m**
Alter	Geschlecht	Anzahl der Bücher
8	m	105
Anzahl geschichtskultureller Produkte	Anzahl historischer Epochen	Anzahl geschichtskultureller Gattungen
33	5	7

Tafel 4: Fall *Michael*

5. Kinder und Geschichtsdinge – vertiefende Beobachtungen

In der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte wurden bisher meist nur gegenständliche Überreste aus der Vergangenheit als haptische Quellen für das historische Lernen berücksichtigt.[1] Geschichtsdinge kamen dabei nur selten in den Fokus.[2] Unter »Geschichtsdingen« werden hier jene materiellen Objekte verstanden, denen bewusst Vergangenheitsreferenzen oder -interpretationen eingeschrieben wurden. In diesen Objekten können (vage) Hinweise auf die Vergangenheit bzw. (angedeutete) kulturhistorische Zitate erkannt werden, oder sie repräsentieren eindeutig erkennbare historische Darstellungen. Sie regen in der Begegnung dazu an, Vorstellungen von der Vergangenheit abzurufen bzw. aufzubauen. Über diese Geschichtsdinge werden Elemente einer soziokulturellen Strukturierung von Geschichte in bestehende Vorstellungen von Vergangenheit eingebracht, die über inhaltliche, epistemische und normative Momente wirken.[3] Bruno Latour würde diese Geschichtsdinge als Aktanten im Gefüge zwischen Subjekten und sozialen Situationen begreifen,[4] die letztlich aber auch Wissen über die Vergangenheit generieren bzw. weitergeben, dessen Qualität – wie immer bei derartigen Interaktionen – zu hinterfragen ist. In Anlehnung an Claus Stieve, der die appellativen Strukturen von Dingen herausstellt, die zum Lernen auffordern würden, hält Joachim Lange fest:

> Die Dinge kommunizieren dabei mit uns in einer Sprache, die durch mehrdeutig-sinnliche, ästhetische und emotionale Qualitäten bestimmt ist und erfahren werden kann. Dinge erscheinen so als aktive Miterzieher – mit begrenzter Macht und wechselnden Deutlichkeiten. Stieve plädiert dafür, Lernen weniger als theoriegeleiteten Prozess zu verstehen, sondern vielmehr als offenen Dialog, in dem die Sprache der Dinge sowie die Sprache und Erlebnisweise der Kinder aufeinander bezogen ihren Platz haben sollen […].[5]

1 Vgl. Fina 1977; Reeken 2004, 123 ff.; Schneider 2007; Heese 2007; Brait 2020; Krösche 2020.

2 Hinweise findet man etwa bei Grosch 2007, 647 ff. – Vgl. neuere Zugänge: Barsch/Kühberger 2020a, 392; Barsch/Kühberger 2020b; Scheller 2020.

3 Vgl. Lange 2017, 22.

4 Vgl. Latour 2007; Antenhofer 2020.

5 Lange 2017, 12. – Vgl. Stieve 2008, 320; Heuer 2021c.

Geschichtsdinge, mit denen sich Kinder in ihren Zimmern auseinandersetzen, entsprechen genau dieser Struktur. Spielsachen und Spiele mit Vergangenheitsreferenz sind demnach Teil einer individuellen Kommunikation mit den Spielenden. Sie können aber auch später – etwa im schulischen Kontext – zu »Bildungsdingen« werden, wenn sich auf einmal der Spielzeugkönig oder die Spielzeugprinzessin aus dem Kinderzimmer vom König bzw. von der Prinzessin im Geschichtsunterricht unterscheiden: »Die Sache verändert sich, indem die Didaktik aus ihr ein Thema macht.«[6] Das vormalige symbolische Spiel mit den Figuren des Königs und der Prinzessin, die im kindlichen Spiel in unterschiedlichste Kontexte eingebunden wurden, wandelt sich im formalen Bildungssetting von vereinfachten Abbildern zu symbolischen Repräsentanten einer konkreten Vergangenheit, die dann auch eine empirische Struktur benötigt (Quellenbeleg)[7], oder zu Abstrakta einer gesellschaftlichen Schicht, wodurch sich in jedem Fall der Modellcharakter der Figuren in den Vordergrund drängt.

Wie Kinder sich jedoch im Rahmen eines informellen Lernens den Geschichtsdingen annähern, ob sie dabei einer Verzeitlichung Aufmerksamkeit schenken, die Objekte mit historischen Strukturen in Verbindung setzen oder eben nicht, ob sie zu den Dingen Vorstellungen von der Vergangenheit generieren oder das Historische ausblenden, dem gehen die nachfolgenden Analysen nach, dem »offenen Dialog« zwischen Kind und Dingen auf der Spur.

5.1 Mit Geschichte spielen

Das kindliche Spielen mit Spielsachen und Spielen, denen ein Vergangenheitsbezug eingeschrieben wurde, ist ein in der empirischen Forschung weitgehend vernachlässigtes Gebiet. In der vorliegenden Analyse der Kinderzimmer und ihrer Bewohner_innen, insbesondere auch ihrer Auskünfte zu den eigenen Spielsachen und Spielen aus den Führungen durch die Zimmer und der dort geführten Interviews, wird in diesem Abschnitt versucht, sich verschiedenen Aspekten eines Spielens mit Geschichte anzunähern.

Bei der Analyse des verfügbaren Materials aus den ethnographischen Erhebungen zeigt sich ein Grundproblem, das sich bei der Dokumentation derartiger Einblicke ergibt: Die Ethnographie versucht als Forschungsstil tendenziell, a priori gesetzte Konzepte als theoretische Grundlage nicht so

6 Lange 2017, 15.

7 Zur Analyse von Spielzeugrittern für die Primarstufe vgl. Buchberger/Eigler/Kühberger 2019, 36-38.

stark zu betonen, um damit den Erfahrungen aus dem Feld viel Raum zu geben und davon abgeleitet neue Sichtweisen oder Praxen herauszuarbeiten, die das Verstehen des beforschten Gegenstandes aus dem unmittelbaren Lebenszusammenhang der involvierten Menschen heraus erweitern können. Einem eher eng gefassten Forschungsvorhaben wie dem vorliegenden steht hingegen eine Vielzahl an etablierten Wissensordnungen zur Verfügung, die aus den verschiedensten Diskursen zur Geschichtskulturforschung erwachsen. Aus diesem Grund wurden alle dokumentierten Kinderzimmer in einem ersten Schritt als individuelle Räume betrachtet, und es wurde versucht, sie im Kontext der eigenen Verweisstruktur zu verstehen. Dabei wurden nicht nur die Fotografien ausgewertet und die darauf festgehaltenen geschichtskulturellen Produkte, eben auch Spielsachen und Spiele, sondern auch die anderen verfügbaren Materialien aus der ethnographischen Erhebung (Notizen im Feldtagebuch, Transkription der Zimmerführung, Transkription des Interviews). Die transkribierten Führungen und Interviews wurden zudem mit MAXQDA2020 kategorial erschlossen. Dabei wurden klassische Kategorien der Geschichtsdidaktik herangezogen (z. B. Zeit/zeitlicher Zusammenhang), die durch induktiv abgeleitete Versatzstücke ergänzt wurden.

So konnten all jene Stellen in der Begegnung mit den Kindern herausgearbeitet werden, in denen sie im Rahmen der Interviews davon berichten, wie sie mit Geschichtsdingen spielen. Hier handelt es sich nicht um Antworten auf eine standardisierte Frage aus dem Interview, die gezielt und formalisiert in jedem Kinderzimmer abgearbeitet wurde, sondern um Gesprächssequenzen, die sich auf der Grundlage ganz unterschiedlicher geschichtskultureller Produkte aus den Zimmern im Rahmen der relativ offen gehaltenen Leitfadeninterviews ergaben. Dabei wurde versucht, mittels Nachfragen und einem Im-Gespräch-Bleiben mehr über die Nutzung des jeweiligen Objekts durch das Kind herauszufinden. Oftmals ergab sich so die Gelegenheit, in situ ein Impromptu der Nutzung zu erleben, da die Kinder nicht nur eine Erklärung, sondern in einigen Fällen auch eine spontane Vorführung lieferten. Ausgelöst durch die Begegnung mit den persönlichen Geschichtsdingen der Kinder flossen in der Erhebungssituation teilnehmende Beobachtung und Befragung ineinander, womit nochmals die Vorteile eines derartigen ethnographischen Interviews im Kinderzimmer hervortreten.[8] Eine Herausforderung stellt in einem solchen Setting der Umstand dar, dass die Ethnographin bzw. der Ethnograph bereits vor der Begegnung über Wissen verfügen muss, das eigentlich erst im Interview geschaffen werden sollte. Nur so können Forschungslücken

8 Vgl. Thomas 2019, 85.

oder Wissensdefizite überwunden oder geschlossen werden.[9] Daher wurde zur Erstellung der nachfolgenden Systematik zum Spielen mit Geschichte mehrfach die Perspektive zwischen theoretischen Konzepten, kritischen Analysen der Objekte und den dokumentierten Begegnungen im Feld gewechselt. Der Prozess ist daher als ein überaus dynamischer zu verstehen. Zwei zentrale Kernfragen zur kindlichen Beschäftigung mit geschichtskulturellen Produkten kristallisieren sich aus dem erhobenen und dokumentierten Material heraus, nämlich (a) die Frage nach verschiedenen Formen eines Spielens mit Geschichte und (b) die Frage danach, inwiefern die Kinder beim Spielen auf eine Vergangenheit Bezug nehmen, sie gar selbst als imaginatives Konstrukt (Geschichte) entwerfen oder eben nur Bauten und Figuren, denen eine Alterität anhaftet, in unserer Gegenwart »agieren« lassen, ohne eine Zeitdifferenz zu berücksichtigen oder wahrzunehmen.

5.1.1 Formen des Spielens mit Geschichte

Nähert man sich zunächst der Frage nach den Formen eines Spielens mit Geschichte an, so zeigen sich ganz unterschiedliche Praxen in den Kinderzimmern, auch solche, die bisher noch nicht in den Fokus der geschichtsdidaktischen Beobachtung und Diskussion gerückt sind. Sie werden hier geclustert als fünf verschiedene Formen systematisiert, die einerseits dem »Geschichtsspiel« (Spielen in der Geschichte; Spielen der Geschichte; Spielen in der Geschichtskultur; Spielen der Geschichtskultur) oder einem Spielen vor der Geschichte zuordenbar sind (Abb. 5.6).

Das Phänomen, das hier als ein (1) *Spielen in der Geschichte* bezeichnet wird, fasst jene Verhaltensmuster zusammen, die man beim Spielen beobachten kann, wenn Kinder sich in ein geschichtliches Konstrukt, das ihnen als Spielzeug oder als ein Spiel zur Verfügung gestellt wurde, vertiefen und in diesem ihre eigenen Vorstellungen weiterentwickeln. Dabei werden nicht nur die vom Spiel bzw. vom Spielzeug gesetzten Rahmenbedingungen oder Impulse denkend und handelnd weiterentwickelt, etwa durch ein Sicheinlassen auf die sich dabei ergebenden imaginierten Szenarien, sondern die Spieler_innen versetzen sich auch in die durch das Spiel bzw. das Spielzeug gebotene geschichtliche Welt hinein, eben in die Geschichte.[10] In den dokumentierten Kinderzimmern konnte dies etwa dort beobachtet werden, wo die verwendeten Spielsachen eine Brücke zu dichten Erfahrungen legten. Ein immersives Verhalten, wie dies häufig im Spiel beob-

9 Vgl. Breidenstein et al. 2015, 81.
10 Vgl. Kühberger 2021c, 28.

Abb. 5.1: Dolch, Schwerter (Auswahl), Degen und Schild von Michael (Fall 3k_m)

achtbar ist, konnte dabei über jene geschichtlichen Rollenspiele erreicht werden, in denen die Kinder sich als Menschen aus der Vergangenheit verkleideten oder mit kleinen Spielfiguren oder digitalen Avataren in teilweise vorgegebene reizstarke Settings abtauchten.

Der achtjährige Michael, der die zweite Klasse Volksschule in einer Landgemeinde besucht, berichtet über sein Spiel als Ritter. Den Anstoß dazu gibt sein Fundus an Spielzeugschwertern, die er in einer eigenen Lade in seinem Zimmer aufbewahrt, das er sich mit seiner kleineren Schwester teilt. Es handelt sich dabei um verschiedene Typen, die von Michael als Ritterschwerter klassifiziert werden. So hat er ein selbstgebasteltes Schwert aus Haselnussstecken, das aus einem längeren und einem kürzeren Aststück besteht, welche mit schwarzem Isolierband so zusammengefügt wurden, dass sie eine Klinge und eine Parierstange imitieren. Daneben besitzt er aber auch ein industriell gefertigtes Holzschwert mit hölzerner Scheide sowie zwei Schwerter aus Moosgummi,[11] wobei einem davon bereits ein Teil der Parierstange weggebrochen ist, was Michael auf das wilde Spiel seines größeren Bruders Hubert (neun Jahre) zurückführt. Zum Waffenarsenal gehören auch noch zwei kurze Holzdolche, die laut Angabe von Michael im Spiel für das Brotschneiden Verwendung finden würden, sowie ein schwarzer Plastikdegen mit goldenem Korb, der früher seinem Vater gehört hat (Abb. 5.1). Daneben gibt es auch noch zugekaufte Holzschilde in der Form leicht verkürzter normannischer Mandelschilde, die beide mit einem schwarzen Greifvogel dekoriert sind, und zwei Wikingeräxte, die der Großvater für seine Enkel gebastelt hat. Die hölzernen Axtklingen wurden mit roter Farbe bemalt, um damit an Blutspuren

11 *Liontouch*-Produkt-Nr. 10350LT und 138L.

zu erinnern. Passend dazu wurden sie von Michael und seinem Bruder auch mit Toten- und Wikingerköpfen verziert.

Nach der Besichtigung der einzelnen Spielzeugwaffen kommt es im Interview zu folgendem Dialog:

I: »[…] aber ihr nutzt diese Schwerter schon zum Spielen oder wie?«
Michael: »Ja, manchmal haben wir uns auch verkleidet und haben dann für Mama und Papa eine Kampfshow gemacht.«
I: »Ach so, wirklich? Einen Ritterkampf habt ihr vorgeführt?«
Michael: »Ja, da haben wir immer was abgesperrt …«
I: »Und wie war das, wenn ihr dann so Ritter gespielt habt? Was war da wichtig?«
Michael: »Da war wichtig (…).«
I: »Wie du ein Schwert in der Hand gehalten hast, was war da wichtig?«
Michael: »Dass ich es nicht aus der (…), dass ich es nicht fallen lasse, sondern dass ich (…). Also, ich darf nicht da draufhauen, weil das tut dann weh. Also nur auf das Schild oder auf das andere Schwert.«
I: »Okay, beim Hubert im Kampf, habt ihr da aufpassen müssen, wo ihr hinhaut? Hat das Spaß gemacht?«
Michael: »Ja.«
I: »Da hast [du] dich dann gefühlt wie ein richtiger Ritter?«
Michael: »Und manchmal habe ich es auch so gemacht [biegt die Klinge des Moosgummischwerts zur Demonstration um].«
I: »Hast es abgebogen? – Okay.«
Michael: »Und manchmal nach dem Kampf, da haben wir uns wieder versteckt, und dann habe ich immer gekämpft, so, und hab auf dem Hubert sein Schild gehaut und er hat das voll fest gehalten und dann hat sich das mal verbogen.«
I: »Und glaubst du, wenn man sich als Ritter verkleidet und ein Schwert hat, weißt du dann, wie Ritter waren? Kannst du dir das dann so richtig vorstellen, wenn du da drinnen steckst?«
Michael: »Na ja.«
I: »Ja? Und was würdest du mir da erzählen? Wie ist es so, Ritter zu sein? Ich habe mich da nie verkleidet. Wie ist das?«
Michael: »Das ist sehr cool, weil da haben wir uns immer eine Burg gebaut.«
I: »Aus was habt ihr euch eine Burg gebaut?«
Michael: »Aus so (…) [Michael holt etwas].«
I:»Ach so, Stoffteile habt ihr da?«
Michael: »Ja.«
I: »Und das kannst [du] da drüber werfen über das Bett, oder wie?«

Michael: »Na, das tu ich dann immer …«
I: »Wo ist (…)? Aha. Wie schaut das aus?«
Michael: »So schaut das aus.«
I: »Aha! Also es ist eigentlich ein Kasperltheater aus Stoff, und das war dann eure Burg?«
Michael: »Ja (…), da haben wir's immer reingesteckt und da haben wir dann eine Decke hingetan.«
I: »Und das habt ihr dann genutzt als Burg?«
Michael: »Ja.«
I: »Aber wie fühlt sich das an, Ritter sein? Was würdest du sagen? Fühlt man sich da stark oder ist das einfach lustig?«
Michael: »Es ist lustig und man fühlt sich stark.«
I: »Ja? Warum fühlst dich da stark?«
Michael: »Weil dann mach ich zum Beispiel immer (…), wenn der Hubert kämpft, dann haue ich ihm manchmal das Schwert aus der Hand und nehm es dann und verbieg es.«[12]

In dem Gespräch über die Nutzung der Ritterschwerter und der anderen Utensilien wird nochmals deutlich, dass die beiden Brüder *in der Geschichte* spielen. Sie lassen sich dabei von den Spielsachen inspirieren und befriedigen darüber hinaus einen Spieltrieb, der nach den Grundkomponenten bei Roger Calois zwischen *agôn* (Wettkampf) und *mimicry* (Maskierung) schwankt und sich eindeutig dem Pol der Ausgelassenheit und Improvisation *(paida)* annähert.[13] Das gewählte Setting verdeutlicht nochmals, dass sich die Kinder dabei von der Rahmung her in die Geschichte hineinversetzen. Der Spielplatz für den inszenierten Kampf ist umgrenzt, die Eltern stellen das Publikum dar und die beiden Buben treten – durch ihre Schwerter und Schilder, teilweise auch durch ihre Verkleidung, die die Mutter für sie angefertigt hat (Abb. 5.2), eindeutig als Ritter erkennbar – auf. Michael bezeichnet es als »Kampfshow«, wenn dieses Kampf-Rollenspiel als Schauspiel aufgeführt wird.[14] Das Kämpfen wurde in der Vergangenheit der Kinder auch oft von anderen Spielvarianten begleitet, die Vorstellungen über das Leben auf einer Burg integrierten. Dazu wurde etwa mit Decken und einem Türkasperltheater (Abb. 5.2) ein Verschlag gebaut, der dann als Burg diente.[15]

12 Fall 3k_m, Pos. 450-487.
13 Vgl. Caillois 1958, 21 ff.
14 Fall 3k_m, Pos. 451.
15 Ein ähnliches Verhalten wird auch im Fall 6k_w von Sabine (11 Jahre) beschrieben. Sie verweist auf das Bauen einer Burg mit Decken und Matten im Wohnzimmer.

Abb. 5.2: Türkasperltheater aus Stoff und Ritterkostüm von Michael (Fall 3k_m)

Ein derartiges Ritterspiel kann auch bei Mädchen beobachtet werden. Die zehnjährige Anna – sie besucht die 4. Klasse Volksschule in einer Landgemeinde – berichtet etwa davon, dass sie mit ihrer zwei Jahre älteren Schwester Kämpfe ausführt. Auch den beiden Mädchen steht dafür eine beachtliche Sammlung von Waffen und Rüstungsteilen zur Verfügung (Abb. 5.3). Dieses – wie Anna es nennt – »Ritter-Spielzeug« haben die beiden Mädchen von ihren älteren Brüdern (13 und 14 Jahre) »geerbt«. Für das Spiel damit weisen die beiden Schwestern sich unterschiedliche Bereiche im Kinderzimmer zu, die ihre Burgen darstellen, die sie dann verteidigen. Sind die Mädchen erst einmal in die Situation hineinversetzt, kommt es aber auch vor, dass sie andere Geschichten entwickeln, wie etwa exotisch anmutende Kaufmannsreisen mit einer Ladung von Glitzersteinen, Goldringen und Diamantenketten durch die Wüste.[16] Aber auch in diesen Fällen kann nachvollzogen werden, dass die beiden Schwestern *in der Geschichte* spielen – sich also auf eine Realität einlassen, die mithilfe des Spielzeugs generiert wird.

Die Spielwelt von Anna hat aber noch mehr zu bieten, denn sie beinhaltet auch den Playmobil-Prinzessinnenkoffer[17] und eine ganze Menge Ritterfiguren. In einer längeren Interviewsequenz führt sie aus:

16 Fall 17w.
17 Playmobil®, Produkt-Nr. 4249.

Abb. 5.3: Waffen und Kostümteile von Anna (Fall 17w). Die deutlich erkennbaren römischen Elemente nimmt Anna bewusst wahr, zumindest benennt sie sie so, sie spricht dann jedoch immer wieder über Burgen und Ritter.

Anna: »Also, bei Playmobil habe ich Ritter-Playmobil.«
I: »Von Playmobil hast du Ritter?«
Anna: »Ja.«
I: »Können wir uns die auch noch ansehen?«
Anna: »Also, zum Beispiel […] da habe ich (…) Männer (…), zum Beispiel haben wir das da, das ist eher Ritterzeug. Und da habe ich Ritter und da […], da sind Schwerter, Kronen und solche Sachen (…).«
I: »Die ganze Ausrüstung, okay. Spielst du damit öfter?«
Anna: »Na ja, damit spiele ich eher nicht so oft.«
I: »Okay. Ah ja, da haben wir einen Ritter. Aber mit denen spielst du nicht so oft?«
Anna: »Ja, nur zum Beispiel, wenn wir Königinnen spielen. Dann sind das halt (…). Ja, dann spiel ich schon manchmal mit denen – halt, dass die in einem Schloss wohnen und dass es Ritter gibt und so Diebe, die etwas stehlen.«
I: »Okay. Und was, würdest du sagen, gefällt dir an den Rittern? Du spielst zwar nicht so oft damit, aber wenn, warum?«
Anna: »Weil es lustig ist, zum Beispiel, dass ein Ritter gemein ist und dass man sich dann so eine List ausdenken muss und dass halt die Ritter, also (…) dass sie auch mit Pferden spielen, also (…) zum Beispiel mit Tieren kann man dann auch spielen (…). Eigentlich geht es mir da nicht ums Kämpfen, sondern eher um das, ja (…).«

I: »Spielst du da dann zum Beispiel nur mit den Rittern, oder spielen dann die Ritter auch in einer Geschichte mit irgendwelchen anderen Figuren, die du hast?«
Anna: »Sie spielen dann meist mit Prinzessinnen, dass sie dann die Männer sind oder dass (…). Also, alleine spiele ich es eigentlich nicht, nur Ritter sind dann (…) Ritter und Prinzessinnen und Schloss eben (…).«
I: »Und wenn du dann spielst, dann sind diese Ritter mit dem Schloss und den Prinzessinnen aus dem Mittelalter unter sich?«
Anna: »Ja, das ist ja meine Mittelalterburg (…) oder so, ich weiß nicht.«
I: »Hast du eine Burg dazu?«
Anna: »Ich habe ein Schloss, also (…).«
I: »Ah ja, ein Schloss.«
Anna: »Soll ich es dir zeigen?«
I: »Ja, das wäre super.«
[Anna holt das Schloss.] […]
I: »Was ist das für dich für eine Zeit, wenn du da mit den Königen und Rittern spielst?«
Anna: »Es ist für mich Mittelalter, aber so das von den Adeligen, also nicht von den Ärmeren, sondern eher adelig. Es ist zwar ein bisschen viel Königszeug, aber ich spiele halt lieber, dass es Mittelalter ist.«
I: »Interessiert dich die Zeit?«
Anna: »Ja, wenn man es spielt, schon, ja (…).«[18]

Auch in dieser Gesprächssequenz zeigt sich, dass Anna *in der Geschichte* spielt. Die Reize aus der Spielumgebung des Systemspielzeugs geben dabei eine Rahmung vor, in der sie sich im Spiel, meistens mit ihrer Schwester gemeinsam, vertieft. Ähnlich wie beim oben beschriebenen Ritter-Rollenspiel werden dabei weitere Erlebnisse der Figuren erfunden und eingebunden. In diesem Fall ist es eine Geschichte vom wachsamen Ritter und dem Dieb, die im Schloss – welches Anna als mittelalterlich wahrnimmt – angesiedelt ist. Anna entwirft dabei eine ritterliche Spielwelt in Abgrenzung zum Kampf, indem sie auch auf die Pferde verweist und auf die Beziehung zwischen Prinzessinnen und Rittern. In einem anderen Interviewausschnitt beschreibt sie auch die Transformation von böse aussehenden Rittern mit Rüstung hin zu »lieblichen« Ehemännern der Prinzessinnen, die sich im Spiel ergibt.[19]

18 Fall 17w, Pos. 110-141.
19 Fall 17w, Pos. 148.

Am deutlichsten hinsichtlich eines *Spielens in der Geschichte* wird aber der neunjährige Hubert, der vom gemeinsamen Spielen mit seinem Bruder mit seiner Spielzeugritterburg[20] erzählt. Für ihn ist das Versinken in der dargestellten Vergangenheit zentral. Man kann es vermutlich durchaus mit einem *flow* gleichsetzen, wenn er erklärt:

> Hubert: »Na ja, ich baue meistens die Burg dann wieder so auf, dass die klar gemacht ist. Zum Beispiel alle Zinnen überall drauf.«
> I: »Ja schau, aber wenn das dann steht, spielt ihr dann so, dass die Männchen da herumgehen und eine Geschichte erzählen, oder?«
> Hubert: »Ja, meistens schon.«
> I: »Oder tut ihr es nur aufbauen?«
> Hubert: »Ich mag es gern, wenn wir da einfach (…), wie wenn wir selbst in der Geschichte drin wären. Aber was ich irgendwie nicht so mag, wenn wir so spielen: Ja und [Michael; C. K.], der hat gesagt, dass er jetzt einen Raben schlachten will. Das mag ich dann irgendwie nicht. Irgendwie mag ich dann mehr, wenn man sagt: ›Ich schlachte jetzt einen Raben!‹ – aus der Figur heraus, das gefällt mir irgendwie besser.«
> I: »Also wenn die Figur selber spricht?«
> Hubert: »Ja genau.«
> I: »Also wenn der sagt: ›Oh, ich will einen Raben schlachten!‹«
> Hubert: »Ja genau. Gefällt mir irgendwie besser.«
> I: »Also du magst nicht das Darüberreden, also über (…), sondern dass die Figuren selber handeln?«
> Hubert: »Ja, dann reißt es mich irgendwie voll raus, und dann merk ich wieder, dass ich eigentlich gar nicht da drinnen in der Burg bin.«[21]

Für Hubert markiert die direkte Rede im Spiel eine direkte Involviertheit in die Spielumgebung und in das dabei entwickelte Narrativ, das nicht durch metareflexive Sprachhandlungen gestört werden soll, um sich der Illusion der unmittelbaren Eingebundenheit in die Burgwelt hingeben zu können.

Besonders stark tritt ein solches *Spielen in der Geschichte* aber auch im Zusammenhang mit Computerspielen auf. Die grafischen Möglichkeiten der *digital games* des 21. Jahrhunderts verstärken die Illusion eines Hineinversetztseins in die angebotene Szenerie, was bis zur völligen Immersion in die virtuelle Realität reichen kann.[22] Das virtuell Erlebte wird in derartigen

20 Playmobil®, Produkt-Nr. 3666.
21 Fall 4k_m, Pos. 265-275.
22 Vgl. Pace 2008; Qin/Rau 2009.

Wahrnehmungszuständen als real empfunden und fesselt die Spieler_innen. Handlungsmöglichkeiten, Identifikation mit der gespielten virtuellen Person, Selbstpositionierung und Reflexivität der Situation sind dafür entscheidende Faktoren.[23]

Der zwölfjährige Markus spielt bereits »Assassin's Creed«. Er zeigt sich dabei etwa durchaus interessiert an der »alten osmanischen Kultur«, wie er sagt, da er mit seinen Eltern auch schon einmal in der Türkei war. Auch die italienischen Städte seien seiner Meinung nach im Spiel sehr detailgetreu nachgebaut.

I: »Das ist interessant. Siehst, ich habe nicht gewusst, wie detailgetreu die sind.«
Markus: »Doch, die haben da auch Leute, die die Städte vermessen und danach ins Spiel bringen.«
I: »Die Städte sind also das, was du in diesem Spiel so interessant findest?«
Markus: »Genau, und das Kampfsystem; das haben sie immer mehr verbessert und verfeinert, das funktioniert wirklich super und es schaut auch richtig ›nice‹ aus. [M. schmunzelt.] Da kommt echt Freude auf, wenn du dich als ›Altair‹[24] mit deinem ›Scitimar‹[25] […] durch die Massen metzelst.«
I: »Die Story interessiert dich weniger?«
Markus: »Die Story ist recht lahm eigentlich. Aber eben das Töten haben sie super gemacht. Jeder Kampf läuft irgendwie anders ab, es gibt wirklich viele unterschiedliche Angriffe und Kombinationen, (…) das wird nie fad (…). Im neuen [Spiel; gemeint ist eine neue Serie; C. K.] haben sie jetzt ein […] neues Kampfsystem eingebaut, das taugt mir aber nicht so; (…) ich glaub, das haben sie nur gemacht, weil das Kampfsystem in ›Dark Souls‹ so gut ankam.«
I: »›Dark Souls‹?«
Markus: »Das ist ein brutal schweres Game von ›FromSoftware‹ – das ist ein Spezialist für solche Videospiele –, wo du lauter riesige Monster killen musst; ›Yhorm the Giant‹ schaut von der Grafik her echt super aus; gibt auch einen Manga dazu, den habe ich, aber mir taugt die Steuerung nicht. Wenn du das nicht kennst, auf ›twitch‹ streamen das recht viele. Ist in den Rankings meistens recht weit oben.«[26]

23 Vgl. Bartle 2004, 154-158.
24 Altaïr Ibn-La'Ahad (dt. »Keines Mannes Sohn«) ist Assassine.
25 Orientalischer Säbel.
26 Fall 13m, Pos. 135-142.

Das Spiel zieht Markus offenbar nicht nur wegen einer detailgetreuen Grafik in den Bann, sondern vor allem wegen der Spielmöglichkeiten. Das »Killen«, das er offenbar auf ganz unterschiedlichen Ebenen wahrnimmt und vergleicht, verdeutlicht nochmals die Möglichkeit, direkt im Spiel, das einen Ausschnitt der Vergangenheit als totale Rekonstruktion anbietet, zu handeln.

Ähnlich wie ich dies in meinen autoethnographischen Erinnerungen festgehalten habe,[27] kann daneben auch noch ein (2) *Spielen der Geschichte* bei Kindern beobachtet werden, also ein Spielen, bei dem eine geschichtskulturell vermittelte Darstellung der Vergangenheit im Spiel nacherzählt wird. Dabei werden etwa Filmkulissen aus Schlössern reinszeniert, um die höfische Kultur zumindest andeutungsweise in das eigene Spiel zu integrieren. Damit wird ein Rahmen geschaffen, um Diplomatie, kriegerische Konflikte und höfische Alltagskultur in Anlehnung an Narrative aus den Historienfilmen spielerisch umzusetzen.

Ähnliche Praxen konnten bereits in den 1960er Jahren dokumentiert werden, wo von den Kindern vor allem Wild-West-Filme als Vorlagen für ein *Spielen der Geschichte* herangezogen wurden. Verkleidungs- und Rollenspiele sind dabei ebenso nachweisbar[28] wie auch ein Nachspielen mit kleinen Plastikfiguren. In einem dokumentierten Fall wurden dazu in einer Sandkiste die entsprechenden Landschaften aus den Filmen nachgebaut und mit Plastikfiguren bespielt. Dabei wurden dann aber nicht nur die Handlungsstränge reinszeniert, sondern auch die aus den Filmen bekannten Special Effects. So stellten die Kinder etwa Explosionen mit einzelnen Teppichkrachern nach, deren Druckwelle ausreichte, um die kleinen Figuren umzuwerfen. Auch wurde ein kleines Feuer gelegt, um brennende Gebäude aus Karl-May-Filmen zu imitieren.[29]

Die Bezüge auf geschichtskulturelle Produkte, die Handlungen und Kontexte vorgeben, sind in den gegenwärtigen Kinderzimmern andere, doch homologe Strukturen sind über die hier angeführten Beispiele hinweg erkennbar. Während einige Kinder es strikt ablehnen, hierzu Auskünfte zu geben, da ihr Spiel – ihrer eigenen Einschätzung nach – rein ihrer Phantasie entspringen würde,[30] binden andere ihre Inspirationsquellen offen ein oder geben bereitwillig Auskunft. Dabei wird deutlich, dass die kindliche Lebenswelt nicht zu selektiv wahrgenommen werden

27 Vgl. Kapitel 1.
28 Vgl. Kühberger 2021d, 245 ff.
29 Vgl. Kühberger 2021e, 94 f.
30 Vgl. Der achtjährige Johannes hält fest: »Ich spiele mit [dem Piraten-]Lego auch ganz anders, als es im Fernsehen läuft. Das heißt, das kommt alles aus dem Hirn! […] Das ist alles nur Phantasie.« Fall 11k_m.

darf, da man sonst Gefahr läuft, die vielfältigen Reize und Impulse zu übersehen, wie sie Kindern in der Auseinandersetzung mit Geschichte in analogen und digitalen Dingen entgegentreten, sich vermischen oder wie sie – insbesondere von der Wirtschaft – gezielt zum Einsatz gebracht werden. Hierzu kann man etwa auf die Internetangebote von Playmobil verweisen, in denen Malblätter, Bastelanleitungen, Comics, Apps, Videos etc. zur Verfügung gestellt werden,[31] um die »Kund_innen« multimodal zu unterhalten und an die Marke zu binden. Gleichzeitig liefern derartige Angebote den Kindern auch Vorlagen für ihr geschichtliches Spiel.[32] Dass dabei ein selbstreferenzieller Zirkel entsteht, der an sich stumme Darstellungen der Vergangenheit in Form von Spielzeug innerhalb des gleichen Spielzeugsystems vielfältig belebt und kontextualisiert, mag eine kritische Sicht auf dieses Phänomen rechtfertigen, ist jedoch im Marketing der Firmen angelegt, um den Umsatz zu erhöhen. Die neunjährige Altun berichtet davon, dass sie derartige Angebote nutzt:

> I: »Und interessierst du dich eigentlich für die Zeit, als Ritter gelebt haben?«
> Altun: »Ja, ich habe mich richtig (…), weil ich guck mir immer solche Playmobil-Videos an, alte Zeit, habe ich es auch geguckt, so Rittern, so Prinzessinnen und solche großen Schlösser, und das war immer so eine schöne Erinnerung. Ich habe mir auch ein Prinzessinnen-Playmobil gewünscht, aber (…). Ich hatte auch welche, aber ich hatte keinen Ritter. Aber dann habe ich halt immer versucht, irgendeinen Jungen hinzukriegen, und dann habe ich immer so gespielt, als würde die eine so halt tanzen und so weiter, und da habe ich auch zum Geburtstag ein Schloss bekommen, und ja (…).«
> I: »Mhm (…), und glaubst du eigentlich, dass die Ritter damals in solchen Schlössern gelebt haben? Oder vielleicht auch mit den Prinzessinnen gemeinsam?«
> Altun: »Ja, ich kann mich noch an diesem Film von Rapunzel erinnern, und da war ja dieser […], dieser Bub da, also dieser Mann, der hat wie so ein Ritter ausgeschaut, das war eine schöne Erinnerung, weil die Rapunzel halt immer mit ihren Haaren rumgetan hat, und ich habe mir immer gewünscht, dass ich solche langen Haare bekomme. Da habe ich immer drauf gewartet, aber dann, weil Sommer wieder gekommen ist,

31 www.Playmobil.at/play/play/ (5. 5. 2021)

32 Auch andere Kinder haben im Interview auf eine solche Spielerfahrung hingewiesen, wenn auch nicht immer ein *Spiel mit der Geschichte* involviert war. Die elfjährige Sabine berichtet etwa davon, dass sie und ihr Bruder sich von gezeichneten Playmobil-Comics inspirieren lassen (Fall 6k_m).

hab ich meine Haare geschnitten. Aber trotzdem find ich es immer richtig schön damit, das ist eine ganz schöne Erinnerung.«[33]

Altun berichtet von ineinander verwobenen Vorstellungen von der Ritterzeit aus ihrer eigenen Spielvergangenheit. Impulse, die vom Spielzeug ausgehen, sind in diesem Kontext ebenso bedeutsam wie die Videos des Spielzeugproduzenten oder der Märchenfilm. Neben der »Hosenrolle« für eine Playmobil-Frau, was durchaus als Wunsch nach weiteren Produktablegern interpretiert werden kann, verbindet das Mädchen damit auch romantisch-märchenhafte Träumereien. Damit erhält man aber auch einen Eindruck davon, wie die Neunjährige an einer mittelalterlich-neuzeitlichen Vergangenheitsfiktion gebastelt hat. Ihr ist diese Wissenslücke durchaus bewusst, da sie auf die Frage, wann denn die Ritter gelebt hätten, erklärt, dass sie sich noch nicht so viele »Jungsfilme« angesehen hätte. Damit meint sie vermutlich Filme, die ihre älteren Cousins schauen, wenngleich unklar bleibt, ob es sich dabei um Spielfilme oder TV-Dokumentationen handelt. Unabhängig davon stellt sie sich die Zeit so vor, wie sie ihr im Prinzessinnen-Playmobil begegnet.[34]

In den hier dokumentierten Fallbeispielen finden sich auch ganz unterschiedliche Hinweise auf eine Praxis, bei der Eltern ihren Kindern etwas vorlesen und die Kinder das Gehörte im Spiel mit Figuren oder Puppen umsetzen. So berichtet die elfjährige Daniela von ihrem Prinzessinnen-Spiel:

Daniela: »Also (…) ich habe Barbie-Prinzessinnen und ein Barbie-Prinzessinnenschloss, aber das Schloss habe ich im Kasten weggeräumt, weil ich im Zimmer keinen Platz mehr habe und eh nicht mehr damit spiele […]. Und die Prinzessinnen, also ich habe Rapunzel, der man die Haare verlängern kann,[35] wenn man anzieht, und Cinderella und die Regenbogenprinzessin (…). Die sind alle unter dem Bett drinnen, in der einen Schublade, die man da herausziehen kann […].«
I: »Kannst du mir erzählen, was du da immer gespielt hast?«
Daniela: »Ich habe da immer gespielt, so wie es die Mama mir vorgelesen hat vom Märchen, oder ich habe etwas erfunden (…). Ich meine, ich habe eine Geschichte oder ein Abenteuer erfunden (…). Aber meistens hat der Prinz die Prinzessinnen gerettet und sie sind dann auch in den Garten geritten auf dem Pferd, also im Sommer.«[36]

33 Fall 18w, Pos. 47-50.
34 Fall 18w, Pos. 46.
35 Vgl. Mattel Disney Princess: Produkt-Nr. Y0973.
36 Fall 4w, Pos. 67-69.

Auch wenn in diesem Ausschnitt deutlich wird, dass Daniela in ihrem Spiel mit Prinzessinnen, die goldene Diademe und neobarocke Kleider tragen, primär etwas Märchenhaftes berührt, verweist es doch auf eine auch in anderen Fällen auffindbare Spielpraxis, nämlich das Umsetzen konkreter Plots. Diesem Phänomen begegnet man etwa auch im Kinderzimmer des neunjährigen Hubert, der durch das Vorlesen seines Vaters aus »Der Hobbit« von John R. R. Tolkien in historisierend-phantastische Welten geführt wird, welche die beiden dann ausschnitthaft mit Systemspielzeug nachspielen. Dabei erweist sich als günstig, dass der Spielzeughersteller auch »Trolle« in die Ritterwelt aufgenommen hat, die Vater und Sohn nun zusätzlich in ihr Spiel integrieren können.[37] Darauf angesprochen, ob Hubert sich auch von Rittergeschichten aus seinen eigenen Büchern beim Spiel inspirieren lasse, kommt es zu folgendem Austausch:

> I: »Und so Rittergeschichten oder von den Büchern, die du da hast, kommt da auch ein bisschen etwas her? Also wenn du dir die Bücher von den Rittern anschaust?«
> Hubert: »Ja, meistens schon, da spiele ich dann manchmal so ein bisschen ein paar Szenen nach. Das gefällt mir auch meistens.«
> I: »Welche Szenen spielst du da nach?«
> Hubert: »Zum Beispiel (…). Einmal war ich bei der Oma, die hat auch eine Ritterburg und einen Drachen, der voll cool ist, und ich habe da gerade ›Der Drachenreiter‹[38] gelesen, und dann hab ich so nachgespielt, wie der Lung, das ist der Drache, gerade den Buben findet, als er in einer Menschenstadt ist, und dann fliegen sie dann weg und, ja (…) wollen sie irgend so einen bösen Drachen besiegen.«
> I: »Okay.«
> Hubert: »Aber das habe ich dann nicht spielen können wieder, weil meine Oma nur einen Drachen gehabt hat. Und deshalb nehme ich dann meistens von uns was zur Oma mit.«[39]

Doch Inspiration kommt bei Hubert nicht nur aus der Literatur, sondern auch aus dem Fernsehen:

> I: »Und wie oft spielst du jetzt zum Beispiel mit der Ritterburg noch?«
> Hubert: »Das ist eigentlich ganz unterschiedlich. Es kommt darauf an, weil an manchen Abenden dürfen wir ja fernsehen und dann (…),

37 Fall 4k_m, Pos. 287.
38 Funke 2011.
39 Fall 4k_m, Pos. 293-298.

manchmal schauen wir eher so ›Robin Hood‹ an, da haben wir auch eine Serie, und dann freu ich mich irgendwie wieder mehr auf das Ritter-Spielen. Manchmal schauen wir eher mehr so eine Art Science-Fiction-Filme für Kinder an. Dann freue ich mich wieder mehr über das ›Top Agents‹-Spielen. Also das wechselt eigentlich.«
I: »Und im Fernsehen gibt es eine Serie ›Robin Hood‹, die du anschaust?«
Hubert: »Ja, da haben wir, ich glaub, so vor ein paar Jahren sowas aufgenommen. Und wir haben, glaube ich, vor ein paar Monaten entdeckt, dass wir ja da einen Robin Hood [als Figur, C. K.] haben, und deswegen haben wir dann den genommen und angeschaut.«[40]

Was in Huberts Kinderzimmer auffällt, ist, dass sein Ritterspiel mit Playmobil-Ritterburgen umgesetzt wird, die Inspirationsquellen und Plots jedoch eine Schnittmenge mit Fantasy (Hobbits, Drachen) oder Legenden (Robin Hood) aufweisen. Damit kann vor allem ein – über Angebote am Markt – nachvollziehbarer Trend im Zusammenhang mit geschichtskulturellen Produkten belegt werden, wonach diese Überschneidungsbereiche zwischen Geschichtsdarstellungen und Phantasie-Inszenierungen zunehmen und eben auch in Kinderzimmern angekommen sind (Abb. 5.4).[41]

Diese Schnittmenge der beiden Bereiche Geschichte und Fantasy wird auch nochmals im Kinderzimmer des zehnjährigen Max deutlich. Er ist in seiner Selbstzuschreibung ein großer »Piraten-Fan«. Es konnten ganz unterschiedliche geschichtskulturelle Dinge in seinem Zimmer dokumentiert werden. Neben einem »Sorgenfresser« in Form eines Piraten, einer Miniatur der »Black Pearl« und Jack Sparrow als Lego-»BrickHead«[42] sind es vor allem die fünfteilige englischsprachige DVD-Filmcollection »Pirates of the Caribbean« und das Action-Adventure-Computerspiel »Sea of Thieves«, die gemeinsam den Hintergrund seines Piratenspielens mitformen.

I: »Okay, und glaubst du, dass die als Piraten wirklich so ausgesehen haben, wie sie dargestellt werden in den Filmen?«
Max: »Also ich denke schon, weil (…), aber es gibt natürlich auch Filmfehler.«
I: »Mhm.«
Max: »Das habe ich auch mal im Internet gesehen, dass zum Beispiel jemand eine Uhr hat oder so, also das fällt sehr auf, deswegen ist das so

40 Fall 4k_m, Pos. 345-348.
41 Vgl. Zeppezauer-Wachauer 2014, 68.
42 LEGO®-BrickHeadz™, Captain Jack Sparrow, Produktnr. 41593.

Abb. 5.4: Ein »Troll« auf der Ritterburg von Hubert (Fall 4k_m)

gut wie (…), also das ›verwirklicht‹ das dann sehr, wenn die so angezogen sind.«
I: »Und warum ist das mit der Uhr problematisch?«
Max: »Na ja, weil es damals ja nicht Armbanduhren gegeben hat (…), vor allem nicht silberne (…), also die waren damals ja auch nicht reich.«
I: »Und glaubst du, dass diese Filme oder das Spielzeug, dass man da etwas über die Vergangenheit lernen kann?«
Max: »Ja klar, vor allem im Spiel, aber es gibt halt solche Dinge, zum Beispiel so Riesenkraken oder Riesenhaie, Megalogons auch genannt, also das wird es bestimmt nicht gegeben haben oder vielleicht ja doch oder vielleicht so etwas Ähnliches, und das sind halt Sagen oder Geschichten, und irgendwie hat sich das dann eben rausentwickelt.«
I: »Ja.«
Max: »Vor allem im ›Fluch der Karibik‹ geht es ja darum, Flüche in der Karibik, also, ja, verschiedene Skelette, gegen die sie kämpfen müssen oder so.«
I: »Mhm, ich habe (…), du hast vorher gesagt, du spielst manchmal mit dem Peter [14 Jahre; C. K.], also mit deinem Bruder, auch Piraten zum Beispiel. Wie stellst du oder wie stellt ihr euch das vor? Wie macht ihr das genau, wenn ihr das spielt?«
Max: »Also wir bauen eigentlich so ein bisserl das Sofa in ein Schiff um, aber es gehört natürlich noch viel Phantasie dazu. Also wir nehmen zum

Beispiel eine Trommel als Fass und da können wir halt was reinlagern, oder ich habe sogar noch eine Schatzkarte gemacht.«
I: »Ja (…).«
Max: »Die habe ich da unten, die habe ich mit meiner Cousine zusammen gemacht, also eigentlich eher eine Landkarte (…) so.«
I: »Ja (…).«
Max: »Auch noch mit verschiedenen Namen und sowas, und die haben wir halt noch so cooler gestaltet, auch noch mit so einem Kompass, und der Rand auch noch so ein bisserl zerfledert, dass das wirklich alt wirkt.«
I: »Ja.«
Max: »Aber natürlich muss ein bisserl Spaß auch noch rein.«
I: »Und vielleicht liest [du] mir kurz vor oder sagst mir kurz, was da drauf zu sehen ist.«
Max: »Also, da sind viele Inseln zu sehen, und ich (…), ja, habe halt (…), viel davon habe ich halt von dem Videospiel abgeschaut, von dem Piratenspiel.«
I: »Mhm [zustimmend].«
Max: »Zum Beispiel ein Außenposten, dort kann man erbeutete Kisten zum Beispiel aufgeben und verkaufen.«
I: »Mhm.«
Max: »Und damit kann man sich dann halt Sachen kaufen, zum Beispiel neue Kleidung.«[43]

Max thematisiert die Bezüge zu den Geschichten aus seiner Film- und Computerspielwelt nur an einer Stelle explizit, nämlich dort, wo er stolz die selbstgebastelte Landkarte mit dem Namen »Sea of Chicken« präsentiert. Ihm ist dabei bewusst, dass er sich auch hier vom Computerspiel »viel abgeschaut« hat. Den Konstruktionscharakter von Geschichte scheint er ebenso zu erkennen wie Fantasy-Einlassungen, lässt sich dadurch aber nicht von einem *Spiel (in) der Geschichte* ablenken, das mit gesteigerter Fiktionalität lustiger wäre.

I: »[…] glaubst du persönlich, wenn du […], wenn ihr jetzt Piraten spielt, dass du da die Vergangenheit oder um was es da halt geht, ob ihr da eigentlich herankommt, oder dass das sowieso eigentlich nur eure Phantasie ist, dass ihr dem gerecht werdet, wie es in der Vergangenheit war?«

43 Fall 20m, Pos. 134-157.

Max: »Also wir denken schon viel mit, dass es so ist, wie es halt war, und wenn wir halt eher in der echten Welt phantasieren, also dass es eher auch echt ist als [lies: wie; C. K.] damals, macht es halt nicht so viel Spaß.«
I: »Mhm [zustimmend]. Und warum macht es nicht so viel Spaß, wenn man jetzt so die Phantasie weglässt?«
Max: »Dann (…).«
I: »Also du meinst jetzt die Phantasie mit den Tierwesen, oder was meinst du jetzt mit der Phantasie?«
Max: »Also mit der Phantasie mein ich, ja, zum Beispiel diese riesigen Kraken oder solche Seemannsgeschichten.«[44]

Dass die Herangehensweise im kindlichen Spiel mit Geschichte aber nicht nur literarischen Narrativen, fiktionalen Figuren aus der Vergangenheit oder eben dem Fantasy-Genre entspringt, zeigen die Hinweise des neunjährigen Emanuel, der über sein Rollenspiel als Römer berichtet und dabei zu erkennen gibt, dass er seine Spielsachen mit einem Kindersachbuch[45] in Verbindung bringt. Er weist etwa bestimmten Kleidungsstücken (z. B. einem roten Umhang) Sozialrollen (hier: »General«) zu und berichtet auch über die Ausrüstung von »Legionären«.[46] Damit werden Emanuels römisch anmutende Spielzeugschwerter, der rote Umhang, der Spielzeughelm sowie sein Plastikbrustpanzer zu Versatzstücken im kindlichen Spiel, die an die Bilderwelten (Rekonstruktionszeichnungen und andere Belege) aus dem Kindersachbuch über die römische Antike rückgebunden sind. Spiel und Sachbuch verweisen aufeinander. Es ist deshalb zu vermuten, dass die im Spiel aktivierten imaginativen Vorstellungswelten sich daraus speisen und dass zumindest phasenweise ein *Spielen der Geschichte* entlang der illustrierten Geschichte aus dem Sachbuch aufblitzt (z. B. hierarchische Rollenzuschreibungen an einen »General«)[47]. Dieses Vorgehen von Emanuel ist auch vergleichbar mit der weiter unten noch einmal genauer aufgegriffenen Spielpraxis des zwölfjährigen Peter im virtuellen Raum. Er transferiert nämlich mittelalterlich anmutende Burgbauten aus einem Sachbuch mit Bauplänen und anderen spielerischen Anregungen in ein virtuelles Konstruktionsspiel (»Minecraft«), wodurch ebenfalls eine publizierte Vorlage und das digitale Spiel aufeinander verweisen.[48]

44 Fall 20m, Pos. 160-165.
45 Erne/Metzger 2012.
46 Fall 24m.
47 Es handelt sich dabei jedoch nicht um einen Rang innerhalb des antiken römischen Militärwesens, sondern um eine affichierte Bedeutung aus der Neuzeit auf eine »Rolle« aus der römischen Vergangenheit.
48 Fall 2m.

Was jedoch viel stärker beobachtet werden kann, ist, dass geschichtskulturelle Produkte – oft jene, die eine massive Überschneidung mit verschiedenen Fantasy-Genres aufweisen[49] – als Spielimpuls herangezogen werden, um von einer Grundidee ausgehend das Geschehen individuell auszubauen, wodurch das *Spielen der Geschichte* in ein *Spielen in der Geschichte* kippt. Damit werden – so hat es zumindest in den Interviews mit den Kindern den Anschein – historische Narrationen nicht in extenso wiedergegeben, vielmehr leiten bestimmte Aspekte oder Sequenzen, die auf geschichtskulturelle Produkte zurückgeführt werden können, die Spielhandlungen der Kinder grundlegend an, die dann aber auch selbstständig durch sie erweitert oder fortgesponnen werden. In den meisten Fällen wird ein direkter Zusammenhang zwischen dem Spiel und den geschichtskulturellen Produkten gar nicht mehr zu klären sein, nämlich dort, wo viele verschiedene Inspirationsquellen ineinanderfließen und dadurch ein bestimmtes Geschichtsbild im Spiel zum Leben erwacht. Einigen Interviewauszügen kann jedoch entnommen werden, dass derartige geschichtskulturelle Bezugspunkte existieren und die dort wahrgenommenen Darstellungen der Vergangenheit direkt ins Spiel übertragen und damit – zumindest gilt dies für kurze Sequenzen – als ein *Spiel der Geschichte* qualifiziert werden können.

Etwas unerwartet konnten in den Interviews mit den Kindern Spielsituationen ausgemacht werden, die hier als ein (3) *Spielen in der Geschichtskultur* bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um episodische Erzählungen von Spielsequenzen, in denen die Kinder sich mit Elementen eines Systemspielzeugs in geschichtskulturelle Situationen, wie sie in unserer Gesellschaft auftreten können, hineinversetzen bzw. eigene Vorstellungen und Assoziationen umsetzen. Dazu wurde das verwendete Spielzeug neu codiert und die ursprüngliche Intention der Spielzeughersteller_innen transzendiert. So kann sich etwa ein barock anmutendes Spielzeugschloss im Spiel zum Überrest aus der Vergangenheit wandeln, der besichtigt werden kann. Das wirklich Bemerkenswerte dabei ist, dass diese Neucodierung nicht durch ein Abgleiten ins Phantastisch-Fiktionale geschieht, was ebenfalls beobachtet werden kann,[50] sondern in Anerkennung des Historischen, das uns im Spiel der Kinder in der Gegenwart als etwas aus der Vergangenheit entgegentritt bzw. sich als geschichtlich ausgibt.

Die zwölfjährige Julia, die die erste Klasse eines Gymnasiums besucht, spielt nach eigenen Angaben gerne mit ihrem Playmobil-Prinzessinnen-

49 Für Playmobil und Lego vgl. Erhard 2021, 329 f.
50 Vgl. Kühberger 2018a.

koffer,[51] in dem sich ein »barockes« Spielzeugschloss verbirgt. Auf die Nachfrage, ob sie damit immer Prinz und Prinzessin spiele, entgegnet sie:

> Julia: »[…] ich spiel manchmal, dass das (…), nur mit Kindern, dass das irgendwie so eine Führung ist durch das kleine, geheime Schloss von irgend (…), das alte, das es gar nicht mehr gibt; also das uralt halt ist, weil es auch immer ein bisschen staubig ist [das Spielzeugschloss; C. K.].«[52]

Julias Ausführungen machen deutlich, dass sie das Spielzeugschloss als »altes« bzw. »uraltes« Gebäude klassifiziert, das von Kindern über eine nicht näher beschriebene Führung erschlossen wird. Interessant ist der Aspekt des Staubes, der sich im Spielzeug verfangen hat und den sie intuitiv ebenfalls mit Alter in Verbindung bringt.[53]

Noch deutlicher treten diese Momente dort hervor, wo die Spielzeughersteller_innen geschichtskulturelle Settings anbieten. Im Kinderzimmer von Susi, einem achtjährigen Mädchen, war etwa das »Klassenzimmer« bzw. der »Geschichtsunterricht« aus der Playmobil-Linie »City Life« verfügbar.[54] Doch während sich in einer Ecke von Susis Zimmer eine Spielstadt mit Ponyhof, Bürgerhaus und Schulgebäude erstreckte, war das Set mit dem Geschichtsunterricht nicht aufgebaut. Die »Geschichtslehrerin« war aber im aufgebauten »Biologieunterricht« im Einsatz. Susi kramte jedoch die Verpackung hervor, und so wurde ein Gespräch über die darin mitgelieferten Einzelteile des »Geschichtsunterrichts« möglich: Obwohl sie selbst in der Volksschule noch nie Geschichtsunterricht gehabt hat, ist ihr das Konzept zugänglich. Im Gespräch über die Einzelteile, bei denen es nicht eindeutig ist, ob sie Originale oder Replika darstellen sollen, macht Susi deutlich, dass sie diese Dinge als Abbilder von historischen Quellen wahrnimmt. Während sich das Gespräch zunächst um versteinerte Fische und Krebse dreht sowie um eine Steinaxt, die Susi zeitlich kurz vor der Ritterzeit einordnet (»ein paar Jahre davor«), kommt bei der gemeinsamen Beschau der Teile ein Schriftstück aus dem Spielset in den Fokus. Auf der Verpackung ist eine Kinderfigur dargestellt, die eben dieses Schriftstück hält, auf dem eine künstlerisch ausgestaltete Initiale, ein nicht

51 Playmobil®, Produkt-Nr. 4249.

52 Fall 12w, Pos. 186.

53 Ähnliches kann auch bei Miriam (Fall 1w, Pos. 189-194) beobachtet werden. Sie erkennt in ihrer Ritterburg ebenfalls ein Spielzeuggebäude, das in unserer Gegenwart angesiedelt ist und das man eben besuchen könne (»da haben früher Leute darin gewohnt«).

54 Playmobil®, Produkt-Nr. 9455. – Vgl. dazu die Untersuchung von Barsch/Mathis 2020.

lesbarer Fließtext sowie die Abbildung einer Burg zu erkennen sind. Am rechten unteren Rand befindet sich zudem ein angedeutetes Siegel. Im Interview wird dieses Schriftstück aufgegriffen:

I: »Und was ist das da? Was könnte das sein, da?«
Susi: »Das kann (…).«
I: »Da ist so eine Schrift drauf. Was wird das sein?«
Susi: »Eine Einladung von einem König?«
I: »Was, eine Einleitung von einem König? Eine Einladung von […].«
Susi: »Vielleicht sowas (…).«
I: »Ja. Könnte schon sein. So ein wichtiges Dokument eben aus der Vergangenheit.«
Susi: »Was man so, wie hier (…) [Susi steht auf und holt etwas]. Ich habe nämlich was von Religion,[55] weil das haben die auch früher gemacht […]. Ich muss es nur finden, okay?«
I: »Schriftrollen?«
Susi: »Ja.«
I: »Hast du da eine Schriftrolle gebastelt? Ah!«
Susi: »Haben wir alle [in der Volksschule; C. K.] basteln müssen.«
I: »Ist das eine Schriftrolle? Okay […]. Das ist auch interessant. […]. Wie alt wird das sein? Wann hat man denn solche Schriftrollen gehabt?«
Susi: »Früher, als der König gelebt hat?«
I: »Als der König noch gelebt hat, meinst du?«
Susi: »Oder die Piraten?«
I: »Also wer?«
Susi: »König oder Piraten.«
I: »Okay. Gut.«
Susi: »Ich sag König.«[56]

Es wird deutlich, dass Susi zwar eine konkrete konventionelle zeitliche Einordnung nicht möglich ist, dass sie die gebastelten Schriftrollen (Abb. 5.5) aber durchaus mit der Vergangenheit in Verbindung bringt. Indirekt werden damit natürlich auch biblische Geschichten als Erzählungen über eine konkrete Vergangenheit begriffen. Weitaus spannender ist jedoch, dass Susi damit auch zu Vorstellungen von der Vergangenheit gelangt, die sie aus den Spielutensilien des »Geschichtsunterrichts« generiert. Ihr ist also

55 Gemeint ist der Religionsunterricht in der Volksschule. Auf der gebastelten Schriftrolle kann man neutestamentarische Themen erkennen.
56 Fall 10k_m, Pos. 382-403.

Abb. 5.5: Selbstgebastelte Schriftrolle von Susi (Fall 10k_w)

der Unterschied zwischen dem in der Gegenwart angesiedelten »Geschichtsunterricht«, den man als geschichtskulturelles Gegenwartsphänomen klassifizieren kann, und den Gegenständen – etwa eben einem römisch anmutenden Helm – bewusst. Sie leitet auch auf Nachfrage aus den im Playmobil-Set verfügbaren Quellen oder Replika Vorstellungen von der Vergangenheit ab, die jedoch mit den Kinderfiguren aus dem Spielzeuggeschichtsunterricht in Verbindung stehen:

I: »Was stellst du dir da so vor?«
Susi: »Zum Beispiel so, dass sie das früher (…), halt, dass sie (…) so spielen mit den Dingern, und dann haben sie noch eine Rüstung an.«
I: »Okay.«
Susi: »Also halt, dass sie spielen und dass man da so ein Kostüm hat, und dann dürfen sie das anziehen und haben halt so den Helm drauf, aber der [hier] passt ja nicht wirklich.«
I: »Nein, der (…) offensichtlich passt [nicht] (…), aber der andere wird passen. Genau.«
Susi: »Ja.«
I: »Ach, so stellst du dir das vor.«
Susi: »Also, dass sie halt immer spielen dürfen.«[57]

57 Fall 10k_w, Pos. 422-429.

Mit diesem Auszug kann nochmals verdeutlicht werden, dass ein *Spielen in der Geschichtskultur*, wie es das Geschichtsunterrichtsspielset anbietet, eine Variante ist, die man in Kinderzimmern auffinden kann. Während uns bei den übrigen besuchten Kindern keine Beispiele dieser Art begegneten, kann man im Spielzeugfachhandel durchaus derartige Spielangebote identifizieren, in denen – obwohl den Kindern die dabei vollzogenen Spielhandlungen letztlich weitgehend fremd und unbekannt sind und also kein Imitationsspiel im engeren Sinn stattfindet – ein freies assoziatives Spiel bzw. ein Sichhineinversetzen in eine solche Situation im Mittelpunkt steht.[58]

Dazu zählen neben weiteren Spielsets von Playmobil, die auf die Lebenswelt der Kinder eingehen (z. B. die Piratenleidenschaft eines Buben oder die Vorliebe von Mädchen für ›Prinzessinnenburglandschaften‹),[59] auch diverse Produkte wie etwa Ausgrabungssets, in denen Spielfiguren auftreten, die Paläontologen oder Archäologen darstellen,[60] oder bei denen man selbst im Spiel einen Gipsblock mit Hammer und Meißel bearbeiten muss, um dort eingelassene Imitationen von Dinosaurierüberresten in Miniatur freizulegen.[61] Sogar ein Spielset, das einen Kunstraub in einem kulturhistorischen Museum thematisiert, ist als Spielzeug auf dem Markt verfügbar.[62] Wenngleich es den Anschein hat, derartige Spiele und Spielsachen, die selbst geschichtskulturelle Momente aufgreifen, seien neuartige Produkte des Geschichtsbooms und seines Nachlaufs (rund um die Jahrtausendwende), so kann man doch auch auf frühere Angebote des Spielzeugmarktes hinweisen, die Derartiges bereits mitgedacht haben.[63]

Während ein *Spielen in der Geschichtskultur* die Angebote der Spielzeugproduzent_innen nutzt oder die eigene Kreativität aktiviert, um bestimmte Dinge in ein imaginiertes geschichtskulturelles Setting zu versetzen, machen Letzteres auch jene Kinder, die Erlebnisse aus ihrer Lebenswelt in das Spiel einbringen und dort nachspielen. Es handelt sich dann um ein

58 Kühberger 2021c, 29.
59 Playmobil®, Produkt-Nr. 9868 und 9270.
60 Playmobil®, Produkt-Nr. 70605 und 9359.
61 Vgl. T-Rex Zahn, KOSMOS-Produkt Nr. 63 04 92.
62 Playmobil®, Produkt-Nr. 9451.
63 Vgl. etwa die Inszenierungen mit Playmobil-Sets aus der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, in denen ein Spielzeugfilmteam eine Szene in einer Burg mit Spielzeugschauspieler_innen dreht, die mittelalterliche Figuren verkörpern: Bachmann 2004, 79. Auch der Katalog, der der Ritterburg Playmobil®-Produkt-Nr. 3450 beilag, zeigte am Cover eine mittelalterliche Stadt in einer industrialisierten Gegenwart (erkennbar durch Autos auf asphaltierten Straßen mit Mittelstreifen). Auf dem Cover des Playmobil®-Katalogs 1979/80 sind zwei Kinder zu sehen, die ebenfalls in einer Stadt der Gegenwart, die einen mittelalterlichen Stadtkern aufweist, Alltagsgeschichten nachspielen (z. B. Müllabfuhr, Straßenarbeiten, Polizeikontrollen etc.).

(4) *Spielen der Geschichtskultur*, wenn »im Spiel ganz konkrete geschichtskulturelle Handlungen von geschichtskulturellen Akteur_innen, die in der gegenwärtigen Gesellschaft erlebt wurden, im Spiel« nachgeahmt werden. Dabei ist an eine Reinszenierung eines Mittelaltermarktes im Garten der Eltern zu denken oder an Unterricht, in dem etwas über die Vergangenheit gelernt wird und der später mit Puppen und Teddybären nochmals im Kinderzimmer wiederholt wird.[64]

Eine Variante dieses Spiels, die man auch im hier vorgestellten Sample der dokumentierten Kinderzimmer und ihrer Bewohner_innen auffinden kann, ist z. B. eine geschichtskulturelle Inszenierung in der Spielwelt von Hubert, einem neunjährigen Volksschüler. Er lebt in einer Landgemeinde und besucht die 3. Klasse der dortigen Volksschule. Ihm stehen verschiedene Playmobil-Welten zu Verfügung, etwa eine Ritterburg,[65] aber auch ein Spielzeugpiratenschiff,[66] mit dem schon sein Vater gespielt hat. Auf die Nachfrage, ob – wenn er mit der Ritterburg spielt – auch die Piraten mit ihrem Schiff vorbeikommen würden, antwortete der Bub:

> Hubert: »Ja, das kommt manchmal auch so in der Jetztzeit vor. Da gibt es dann eine piratenzeitliche Segeltour. Und dann gibt [es] eine Segeltour über das Meer. Da haben wir kleine …«
> I: »Was heißt denn ›piratenzeitliche Segeltour‹?«
> Hubert: »Na ja, da haben sich ein paar so (…), nehmen wir ein paar Piraten und sagen wir, die haben sich verkleidet.«
> I: »Also die leben (…) in unserer Gegenwart?«
> Hubert: »Ja sozusagen, nur halt als verkleidete Personen.«
> I: »Okay. […] Aber das heißt, du spielst dann so mit dem Piratenschiff, dass (du) sozusagen Menschen, wie Feuerwehrmänner oder so, die gehen dann, verkleiden sich als Piraten und machen dann einen Piratensegelturn.«
> Hubert: »Ja.«[67]

Hubert nutzt damit Teile des Systemspielzeugs auf verschiedenen zeitlichen Ebenen. Es handelt sich dabei offenbar nicht – wie man das mit Blick auf das Produkt vermuten könnte – um Figuren und Objekte, die nur einer zeitlichen Ebene (hier: Piratenzeit) zugeschrieben werden, sondern um solche (gemeint sind die Figuren und das Schiff), die zunächst

64 Kühberger 2021c, 29 f.
65 Playmobil®, Produkt-Nr. 3666.
66 Playmobil®, Produkt-Nr. 3550.
67 Fall 4k_m, Pos. 322-330.

als überzeitlich betrachtet und erst durch die mit ihnen erzählten Geschichten in bestimmte zeitliche Kontexte eingeordnet werden. Das temporale Bewusstsein von Hubert ist auch so weit ausgeprägt, dass er die Zeit der Piraten (»piratenzeitlich«) von einer (vermutlich unserer nicht unähnlichen) Gegenwart unterscheiden kann, in der sich eben Menschen als Piraten verkleiden, um an einem Event-Segelturn teilzunehmen. Auch in diesem Fall wird das Produkt hinsichtlich seiner von den Produzent_innen vorgesehenen Ausrichtung transzendiert und als Teil einer gegenwärtigen Geschichtskultur inszeniert. Wie sich im Nachlauf zu dem Interview mit Hubert herausstellte, handelte es sich bei seiner »piratenzeitlichen« Segeltour um eine Reinszenierung eines Erlebnisses aus dem Urlaub in Kroatien, wo der Bub derartige Piraten-Partyschiffe gesehen hatte[68] und damit eine touristisch ausgerichtete Geschichtskultur im Umgang mit Piraten in seinem Kinderzimmer bzw. in seinem Spiel erneut aufleben ließ. Obwohl der Volksschüler darüber nichts im Interview erzählt, ist davon auszugehen, dass sein *Spiel der Geschichtskultur* in ein *Spiel in der Geschichtskultur* abgleitet, da er ja nie bei einem derartigen Segelturn dabei war und daher nur die wenigen Szenen, die vom Ufer aus beobachtbar waren, als Anlass für sein Spiel heranzog.[69]

Die elfjährige Daniela berichtet von ihrem Lego-Spiel mit ihrem dreizehnjährigen Bruder. Aufgrund der Darstellung einer Gegenwart, welche ihre eigene sein könnte, integriert sie – inspiriert durch die verfügbaren Bausteine – eine Ritterburg:

> Daniela: »[…] ansonsten [spiele] ich halt Lego mit meinem Bruder, weil der hat Lego-City aufbaut in seinem Zimmer und da baue ich mit […]. Damit spiele ich meistens (…).«
> I: »Warum spielst du gerne mit dem Spielzeug? Also mit dem Lego?«
> Daniela: »Weil man da so viel bauen kann und man da die Phantasie verwenden kann (…). Wir bauen uns immer alles selbst, also die Häuser und den Garten und einfach die ganze Stadt (…). Und, weißt du, mein Bruder hat von unserem Cousin, dem Philipp, das alte Lego bekommen, weil der nicht mehr damit spielt, und jetzt können wir ganz schnell neue Sachen bauen […]. Ich baue gerade eine Ritterburg, weil da so Teile drinnen sind, und dann tun wir so, als ob die Touristen, also die Lego-Männchen, die besuchen – besichtigen – würden […], so wie wir das […] in Salzburg gemacht haben.«[70]

68 Telefonat mit Vater von Fall 4k_m am 23. 4. 2021.
69 Vgl. Kühberger 2021c, 30.
70 Fall 4w, Pos. 41-43.

Die touristische Nutzung der Festung Hohensalzburg wird von Daniela mit Bausteinen reinszeniert. Auf diese Weise wird deutlich, wie die von ihr erlebte Besichtigung der historischen Stätte zum Teil ihrer Spielwelt wird. Indem sie den Bau dann auch noch von Plastikmännchen als Tourist_innen besuchen lässt, wird hier nochmals ein *Spielen der Geschichtskultur* deutlich.[71]

Von all den hier angeführten Varianten ist ein (5) *Spielen vor der Geschichte* abzugrenzen, da es jenes Spielen qualifiziert, das zwar vor einem geschichtlichen Hintergrund angesiedelt ist, dessen Spielziel aber Geschichte nicht unmittelbar aktiviert oder braucht. Geschichtskulturelle Elemente sind damit am ehesten als belanglose Dekoration oder bloße Kulisse zu beschreiben, die nicht notwendig wären, aber offenbar vordergründig Aufmerksamkeit erregen.

Dies wird etwa in den Situationen deutlich, in denen Kinder zwar geschichtskulturelle Objekte in ihr Spiel integrieren, aber im Kern wenig Interesse an einem *Spiel (in) der Geschichte* aufweisen. Der achtjährige Daniel und sein Schulfreund spielen etwa regelmäßig mit einem Spielzeugritterhelm und römisch anmutenden Waffen (vgl. Abb. 5.7). Auf die Nachfrage im Interview, wie Daniel mit den Dingen spielt, erklärt er:

> Daniel:»[…] Wenn mein Schulfreund da ist, spiele ich oft mit [den Sachen; C. K.].«
> I: »Und was spielt ihr da so?«
> Daniel: »Da (…). Wir haben uns versteckt und jeder hatte zwei Teile von der Rüstung, und wer dreimal den anderen so erwischt hat, der hat gewonnen.«
> I: »Mhm. Und spielst (…), wie oft spielt ihr das?«
> Daniel: »Wenn er da ist. Er ist eigentlich nicht sehr oft da. Wenn er da ist, dann spielen wir das eigentlich den ganzen Tag.«
> I: »Okay, also das ist nicht einmal, du hast gewonnen und dann spielen wir etwas anderes, sondern immer wieder. Mhm. Und was seid ihr dann? Seid ihr dann etwas Bestimmtes? So Ritter oder Römer, oder ist das ganz egal?«
> Daniel: »Ganz egal. Wir haben dann Schere-Stein-Papier gespielt, wer etwas wollte, und der Verlierer hat halt das bekommen, was übrig geblieben ist.«[72]

71 Auch die neunjährige Elisabeth (Fall 1w) verweist auf eine geschichtskulturelle Nutzung von Burgen.

72 Fall 6m, Pos. 132-138.

Wie im Gespräch deutlich wird, ist das Spielziel in einer Art Fangenspiel zu erkennen, das für sich nicht in Anspruch nimmt, ein Ritter- oder Römer-Rollenspiel zu sein.

In einer Spielecke im Wohnzimmer der zehnjährigen Valerie konnte ein »Pop up Pirate« entdeckt werden, der auch für diesen Typus eines *Spielens vor der Geschichte* steht.[73] Bei diesem Glücks- und Geschicklichkeitsspiel von TOMY für fünf- bis vierzehnjährige Spieler_innen geht es darum, Schwerter in ein Fass zu stecken, in dem ein Pirat festsitzt. Die Spielerin/der Spieler, bei der/dem der Pirat herausspringt, hat verloren. Der Pirat hat letztlich keine Funktion. Er stellt reine Dekoration dar und könnte auch durch eine andere (nicht geschichtliche) Figur ersetzt werden. Die Piratenfigur folgt jedoch in ihrer Darstellung gängigen popkulturellen Piratendarstellungen (Augenklappe, blauweißes Ringelshirt etc.), wodurch bestimmte geschichtskulturelle Bilder von Piraten multipliziert werden.[74]

Diese verschiedenen Zugänge zu einem Spielen mit Geschichte im Kinderzimmer verdeutlichen nochmals idealtypisch anzutreffende Varianten eines Umgangs mit Geschichte (Abb. 5.6). Die Einsichten in die Spielpraxen der Kinder, die über die ethnographischen Erhebungen dokumentiert werden konnten, verweisen damit bereits auf unterschiedliche Nutzungsgewohnheiten und individuelle Aneignungsmuster der Geschichtsdinge, die nicht zuletzt auch durch ein Interagieren mit anderen Dingen spezifische Bedeutungen enthalten, die einen Beitrag dazu leisten, wie die geschichtliche Welt wahrgenommen wird.

73 Vgl. Fall 8k_w.
74 Vgl. Buchberger 2021.

<table>
<tr><th colspan="5">Spiele und Spielzeug mit Vergangenheitsreferenz
Verbildlichung einer geschichtlichen Wirklichkeit</th></tr>
<tr><td colspan="4">Involvierung in ein
Spiel mit Geschichte im Zentrum</td><td>Involvierung in ein
Spiel mit Geschichte als Rahmen</td></tr>
<tr><td colspan="4">imaginieren und agieren/»leben«
geschichtskulturelles Handeln</td><td>allgemein spielen/»leiden«
Handeln ohne Geschichte</td></tr>
<tr><td colspan="4">in Beschlag genommen durch Geschichte(n)/
Geschichte als Illusion (»inlusio«/»Einspielung«/Drama(tisierung)</td><td>in Beschlag durch allgemeines Spiel
(z. B. strategischer Wettbewerb)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Geschichtsspiel</td><td rowspan="2">Spielen vor der Geschichte</td></tr>
<tr><td>Spielen
in der Geschichte</td><td>Spielen
der Geschichte</td><td>Spielen in der Geschichts-
kultur</td><td>Spielen der Geschichtskultur</td></tr>
<tr><td colspan="2">sich von der Gegenwart verabschiedend
in die Geschichte versetzen</td><td colspan="2">in der Gegenwart mit Geschichte spielen</td><td>in der Gegenwart
vor einer inszenierten Kulisse spielen</td></tr>
<tr><td>im Konstrukt der Vergangenheit
wird (weiter-)konstruiert</td><td>Konstrukt der Ver-
gangenheit wieder-
geben/nacher-
zählen/nachspielen/
simulieren</td><td>im Konstrukt der Gegenwart
wird (weiter-)konstruiert</td><td>Konstrukt der Geschichtskul-
tur wiedergeben/
nacherzählen/nachspielen/
simulieren</td><td>vor einem Konstrukt
der Geschichte spielen</td></tr>
<tr><td colspan="2">z. B. Plastikritterfiguren mit Spielzeugburg;
Brettspiele, die historische Seefahrten simulieren;
Verkleidungsspiele zur Imitation des römischen Lebens etc.</td><td colspan="2">z. B. Führungen durch Burgen spielen;
Ausstellungen gestalten,;
im Sandkasten Ausgrabungen umsetzen etc.</td><td>z. B. Brettspiele, die keine histor-
ischen Gegebenheiten und Begeben-
heiten simulieren, aber in einer
austauschbaren Vergangenheit ange-
siedelt sind; Kartenspiele mit Infor-
mationen über Menschen oder Dinge
aus der Vergangenheit; Puzzles etc.</td></tr>
</table>

Abb. 5.6: Grundformen des Spiels mit Geschichte (Kühberger 2021c, 31)

5.1.2 Zeitdifferenz im Spiel mit Geschichte

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung war es herausfordernd, zu erfassen, inwiefern Kinder beim Spielen tatsächlich auch Zeitdifferenzen berücksichtigen, also auf Vergangenheit Bezug nehmen und damit ein imaginatives Konstrukt (Geschichte) entwerfen, in dem sie dann ihr Spiel ansiedeln. Dabei geht es vorerst nicht darum, wie qualitätsvoll dieses Konstrukt ausgestaltet wird, sondern um die prinzipielle Frage, ob im Spiel ein temporaler Unterschied zwischen der Welt, die das Kind in der Gegenwart umgibt, und der Welt, in der es spielerisch handelt, erdacht wird. Vorschnell davon auszugehen, dass Kinder bei der spielerischen Auseinandersetzung mit Spielzeugfiguren, die Vergangenheitsreferenzen aufweisen, sich in die in den Figuren angelegte Epoche hineinversetzen und diese imaginativ und damit durchaus denkend performen, wäre sicherlich ein Trugschluss, der sich zu stark von der materiellen Dimension des Spielens leiten ließe. Gleichzeitig kann man aber auch nicht einfach davon ausgehen, dass das Umgekehrte richtig ist, wonach Szenarien, Bauten und Figuren, denen eine geschichtlich ausgestaltete Alterität anhaftet, im Spiel der Kinder in der(en) Gegenwart angesiedelt werden, ohne eine Zeitdifferenz auch nur ansatzweise zu berücksichtigen. Es gilt daher, empirische Nachschau zu halten.

Spielen kann »als prozedurale, hoch kontextabhängige kulturelle *performance* begriffen [werden], in der kulturelle Bedeutungen – und damit vermutlich eben auch Vorstellungen von der Vergangenheit – auf einer praktischen Ebene auf ganz unterschiedlichen Qualitätsstufen inszeniert werden.«[75] Inwiefern jedoch in den Spielhandlungen Vergangenheitsvorstellungen tangiert, berücksichtigt oder aufgebaut, als Voraussetzung des Spiels aktiviert oder im Nachlauf zum Spielen reflektiert werden, dem soll hier anhand der dokumentierten Begegnungen mit den Kindern nachgegangen werden.[76]

Wendet man sich zunächst jenen Kontexten zu, in denen Kinder zwar mit Geschichte spielen, aber eben zu erkennen geben, dass dieses Spiel nicht durch einen Vergangenheitsbezug oder temporal angelegte Vorstellungsmuster geprägt ist, stößt man auf ganz unterschiedliche Zusammenhänge. Der achtjährige Daniel verweist im Interview über sein Spiel mit einem »mittelalterlichen« Topfhelm aus Karton, einer Streitaxt, einem Kurzschwert

75 Kühberger 2021c, 25.

76 Weitere Hinweise zu diesem Bereich kann man aus einem experimentellen Erhebungssetting zu selbst zusammengesetzten Playmobil-Prinzessinnen und dazugehörigen Interviews bei Sebastian Barsch einsehen. Vgl. Barsch 2021, 172 f.

Abb. 5.7: Spielzeugwaffen und Topfhelm von Daniel (Fall 6m)

aus Holz und einem »römischen« Legionärsschild (Abb. 5.7) – selbst auf Nachfrage – auf eine eher ahistorische Spielhandlung:

> I: »Wie stellst du dir die Vergangenheit rund um dein Spielzeug vor? Hast du eine Vorstellung?«
> Daniel:»Eher nicht.«
> I: »Okay, das heißt, wenn du dann mit dem Helm, der Axt, dem Schild (…), mit dem Spielzeug spielst, stellst du dir dann irgendetwas vor?«
> Daniel: »Wir verstecken uns einfach, und ich habe meistens das Schild und gehe dann immer vor und schaue, dass mein Freund mich dann nicht von hinten angreift.«
> I: »Spielt ihr dann so, dass das in der Gegenwart spielt, also mit Handy und Funk und so? Oder ist das in der Vergangenheit angesiedelt?«
> Daniel: »Wir spielen einfach. Wir verstecken uns und gehen dann so herum und suchen den anderen. Aber mit dem Handy wäre es auch cool. Mit dem Walky-Talky.«
> I: »Aber ihr habt keine spezielle Vorstellung von irgendeiner Zeit dabei?«
> Daniel: »Nein, haben wir nicht.«[77]

77 Fall 6m, Pos. 167-174. Ähnlich auch ein Kampf mit Schwert und Schild aus Fall 28m.

Die massiv geschichtskulturell aufgeladenen Spielzeugwaffen von Daniel lösen nicht automatisch ein *Spielen (in) der Geschichte* aus. Sie werden im hier präsentierten Kontext trotz ihrer hyperrealistischen Ausgestaltung eher zu ahistorischen und nebensächlichen Requisiten eines letztlich zeitlosen agonalen Versteck- und Fangenspiels der Buben.

Ähnlich sind auch die Erklärungen des siebenjährigen Christian, der ein »Schwert eines Ritters« und ein »Schwert eines Königs« in seinem Zimmer verwahrt. Im Gespräch über das Spiel mit diesen Schwertern ist er nicht besonders euphorisch:

I: »Und spielst du […] mit dem Schwert manchmal?«
Christian: »Manchmal. Also selten, aber schon mal.«
I: »Ja? Und was machst du dann? […]«
Christian: »Ja, da tun wir einfach so spielen. Also, da tue ich mal mit meinen Freunden spielen – so.«
I: »Kämpfen?«
Christian: »Ja, also im Spiel!«
I: »Im Spiel, jaja. Aber mit dem Schwert. Haben die dann auch ein Schwert, die Freunde?«
Christian: »Ja.«
I: »Also mit den beiden Schwertern spielt ihr dann?«
Christian: »Ja. Also ich habe eines und der andere hat auch eines.«
I: »Also dann wird so gekämpft. Okay, verstehe.«
Christian: »Eigentlich habe ich noch ein drittes. Das ist eigentlich ein Luftschwert. Hier irgendwo.«
I: »Ein Luftschwert? Was ist ein Luftschwert? Das musst du mir jetzt erklären.«
Christian: »Ja, es ist nur mit Luft eigentlich darin.«
I: »Ach so. Ist das so ein Schwert wie ein Luftballon? So ein (…).«
Christian: »Ja, innen. Man kann es aufblasen – so.«
I: »Ah, okay. Also eher so (…).«
Christian: »Und dann kann man auch damit kämpfen.«
I: »Ich verstehe. Jaja, aber (…).«
Christian: »Und das tut auch gar nicht weh.«
I: »Ja, okay. Verstehe. Und wenn du da jetzt spielst, stellst du dir dann vor, dass du ein Ritter bist?«
Christian: »Hm. Ja.«
I: »Ja? Und wie fühlt sich das an, ein Ritter zu sein?«
Christian: »Einfach nur spaßig.«
I: »Spaßig? Habt ihr dann Spaß? Okay. Und habt ihr dann auch einmal irgendeine Unterkunft oder tut ihr dann nur kämpfen?«

Christian: »Wir tun dann einfach hin- und herschwingen und so kämpfen.«[78]

Trotz der Zustimmung von Christian auf die Nachfrage, ob er im Spiel ein Ritter sei, zeugt die Konversation doch stark von einem Spiel, das sich um ein entzeitlichtes Kämpfen dreht. Nicht eine geschichtliche (oder vielleicht auch märchenhafte) Szenerie oder ein Sichhineinversetzen in eine Vergangenheit dominieren dabei, sondern die konflikthafte Auseinandersetzung, die jedoch im Spiel nur angedeutet wird.

Auch die elfjährige Anna berichtet von ihrem Prinzessinnen-Spiel mit der Schwester und mit ihrem Bruder. Dabei werden in der Vorstellung der Kinder ihre Zimmer zu einer Landschaft mit Schloss, Hof, Stallungen etc. Es entspinnt sich eine emanzipatorische Geschichte von einer kleinen Prinzessin und einem Bauernmädchen. Weil der König eines Nachts bemerkt, dass seine Tochter sich vom Schloss abgeseilt hat, um sich mit ihrer Freundin zu treffen, wird die Prinzessin im Kerker eingeschlossen, später aber vom Bauernmädchen befreit. Sie laufen dann gemeinsam davon. Bis auf die Wortwahl (Schloss, Kerker, König, Prinzessin etc.) verweist nichts auf die Vergangenheit. Anna erzählt ihre Geschichte zudem im Präsens. Die durchaus angedeutete Vergangenheit ist damit stets eine Gegenwart, die auch aus einem Märchen stammen könnte.[79]

Während derartige Hinweise davon zeugen, dass Kinder nicht automatisch Zeitbezüge im Spiel als eine wichtige Komponente erachten, sondern ihr Spiel davon (weitgehend) unabhängig halten und sich anderen grundlegenden Mustern des Spielens zuwenden (z. B. Wettbewerb, Maskierung, Rausch/*flow*, Zufall),[80] kann man dennoch auch Hinweise darauf finden, dass Kinder temporale Bezüge und teilweise sogar Vorstellungen von Epochen in ihr Spiel mit Geschichte mit einbinden. Im Interview mit der zwölfjährigen Julia werden von dem Mädchen verschiedene zeitliche Ebenen aktiviert. Im Hinblick auf ihr Spiel mit einem Spielzeugset aus Plastikfiguren mit Schloss und Kutsche führt Julia aus:

I: »Ähm, kann man von so Spielzeug, das Dinge aus der Vergangenheit zeigt, etwas lernen über die Vergangenheit?«
Julia: »Ähm, ich finde nicht. Ich finde es nur, wenn du da grade so gestresst bist und dann, (…) du hast Zeit grade zum Spielen, das ist dann eine Phantasie, weil du musst dir ja etwas ausdenken, was du spielst.«

78 Fall 9k_m, Pos. 86-111.
79 Fall 19w.
80 Vgl. Calois 1958.

Abb. 5.8: Prinzessinnenkleider von Susi (Fall 10k_w)

> I: »Und wie stellst du dir die Vergangenheit [vor] (…)? Also spielst du damit überhaupt so, dass das in der Vergangenheit ist, oder spielst [du] jetzt? Wenn du mit der Kutsche oder im Schloss spielst, ist das dann in der Vergangenheit oder (…)?«
> Julia: »Manchmal in der Vergangenheit und manchmal in der Jetztzeit.«[81]

Offenbar werden von Julia mit ein und denselben Dingen aus der materiellen Kultur unterschiedliche temporale Kontexte – einmal in der Gegenwart (»Jetztzeit«) und einmal in der »Vergangenheit« – inszeniert. Ihren Verweis auf die »Phantasie« kann man an dieser Stelle als Hinweis darauf lesen, dass es sich um eigene Ideen handelt, die dabei umgesetzt werden. Findet ihr Spiel in einer imaginierten Vergangenheit statt, wäre es als ein *Spielen in der Geschichte* zu klassifizieren.

Ähnlich erklärt dies auch die achtjährige Susi. Sie spielt mit ihrer Cousine öfter ein Königinnen-Rollenspiel, bei dem beide in Prinzessinnenkleider schlüpfen (Abb. 5.8). Es sind letztlich die Kleider, die mich als Interviewer auf die falsche Fährte locken, während Susi beharrlich zu ihrer Geschichte über eine Königin steht und meine Einwürfe zu Prinzessinnen ignoriert:

81 Fall 12w, Pos. 265-268.

I: »Und eine ist die Königin und eine ist die Dienerin, spielt ihr da [so]?«
Susi: »Ja, wenn wir spielen.«
I: »Wenn ihr spielt – und seid ihr da Prinzessinnen von heute oder von früher?«
Susi: »Ganz unterschiedlich.«
I: »Seid ihr manchmal auch Prinzessinnen von früher?«
Susi: »Ja.«
I: »Und wie stellt ihr euch das dann vor? Wie viel früher ist das? Wie lange ist das dann her?«
Susi: »Ein paar hundert Jahre.«
I: »Ein paar hundert Jahre ist das dann her? Und wie fühlt sich das dann an, wenn ihr das spielt? Wenn ihr da in der Vergangenheit spielt?«
Susi: »Lustig.«
I: »Lustig ist das? Und was ist da so lustig dran?«
Susi: »Dass wir einfach (…), wir versuchen einfach – wir spielen – versuchen einfach, so gut wie möglich das nachzuspielen, und dann spielen wir uns so wie früher.«
I: »Setz dich einmal her. Das finde ich interessant. Da musst du mir mehr erzählen. Also ihr zieht euch diese Kleider an und dann (…).«
Susi: »Also, ich fühl mich so wie früher.«
I: »Du fühlst dich so wie früher? Und wie fühlt sich das an? Also, was ist da anders, wenn du sagst, es fühlt sich anders an früher?«
Susi: »Dann ist einfach (…), dann ist es, wie wenn du einfach so in einem Schloss leben würdest und mit den rosa Wänden.«
I: »Okay. Und da ist dann eine ganze Welt für dich rundherum da?«
Susi: »Ja.«
I: »Also nicht nur das Kleid, sondern du siehst da noch mehr. Was siehst du da, das Schloss oder so?«
Susi: »Also raus gehen wir eigentlich nie. Entweder runter oder so, und da spielen wir immer, dass unten dann dieser riesen Essenssaal ist, und dann, wenn es Essen gibt, dann – sagen wir immer – ist das so, wie wenn (…), also wie wenn wir als Königin essen.«
I: »Okay. Und wie fühlt sich das an?«
Susi: »Eigentlich ganz lustig.«
I: »Ganz lustig fühlt sich das an? Und warum wisst ihr das, wie das da war früher? Warum weißt du, wie das Früher sich anfühlt?«
Susi: »Ich weiß nicht, aber es ist einfach so ein Gefühl.«[82]

82 Fall 10k_w, Pos. 540-563.

Die zehnjährige Anna, die mit Plastikfiguren, die Ritter und Prinzessinnen darstellen, rund um ein Kofferschloss spielt, hat in einem oben bereits angeführten Interviewausschnitt schon erkennen lassen, dass sie ihr Spiel im Mittelalter ansiedelt.[83] Bei detaillierterem Nachfragen zu ihren Vorstellungen während des Spiels offenbart sich dies nochmals deutlicher:

> I: »Und wenn du damit spielst, stellst du dir dann rundherum eine große Welt vor um das Schloss?«
> Anna: »Ich stell es mir so vor, dass also der Garten eher so bleibt und dass da noch mehr Zimmer sind, weil das geht sich sonst nicht aus, wenn das nur so ein kleines Zimmer ist. Dann spiel ich, dass da noch ein Zimmer ist und da (…).«
> I: »Okay, du stellst dir also das Schloss noch größer vor?«
> Anna: »Ja, und dass es auch Wände hat, das Schloss, also dass da zum Beispiel eine Trennwand ist.«
> I: »Okay, und glaubst du, dass das, was du dir da beim Spielen vorstellst, dass das schon recht gut hinkommt an die Vergangenheit, oder ist das alles Phantasie?«
> Anna: »Ich glaube zum Beispiel, dass (…). Ich spiele, glaube ich, ein bisschen friedlicher, als es im wirklichen Leben dort gewesen ist, also nicht so mit Kämpfen, sondern ich glaube, es war ein bisschen härter das Leben früher und, ja, ein Schloss war damals auch ein bisschen höher und nicht so breit (…), also eher nicht ganz so groß, breit, sondern eher hoch, so zwei, drei Stöcke. Aber in der Luft kann man halt die Menschen nicht hinplatzieren, deswegen muss ich sie halt auf den Boden stellen.«[84]

Anna markiert die Zeitdifferenz hier zusätzlich durch die von ihr gewählte sprachlich-grammatikalische Form und die temporale Differenzangabe »früher«. Dass das Schloss und die dort lebenden Personen, auf die sich Anna bezieht, eigentlich keine Hinweise auf das Mittelalter geben und stattdessen eher eine barocke Anmutung besitzen, ist einem kulturhistorischen Blick geschuldet, über den das Mädchen nicht verfügt. Sie kombiniert offenbar »Ritter« mit »Mittelalter«, worüber sie zu ihrer zeitlichen Einordnung kommt, aber gleichsam eine eindeutige Differenz zur Gegenwart unterstreicht.

83 Vgl. Fall 17w.
84 Fall 17w, Pos. 157-162.

Im Gespräch mit dem zwölfjährigen Peter, der im digitalen Raum anhand eines Buches[85] selbst zum Burgbaumeister wird, zeigt sich eindeutiger, dass er in seinem Spiel ein »Mittelalter« reinszeniert.

I: »Was gefällt dir daran besonders?«
Peter: »Dass man ohne Grenzen bauen kann, was man will.«
I: »Und ich meine, das Buch, da steht ja drauf ›Baue deine Festung‹. Also ist das dann (…). Wie spielst du damit, baust du diese Festung eins zu eins nach?«
Peter: »Im Buch steht, wie man es bauen könnte. Auf der nächsten Seite steht, wie man die Sachen kombiniert. Also es sind verschiedene Themen dabei, die kann man dann kombinieren und ganz etwas Neues bauen.«
I: »Welche Themen sind da dabei?«
Peter: »Also, es geht hauptsächlich um Burgen.«
I: »Ja.«
Peter: »(…) und Fallen und wie man so im Raum am besten einrichtet, damit er alt aussieht.«
I: »Und (…) was spielst du damit eigentlich? Du richtest das her? Oder du erstellst das?«
Peter: »Ja, ich kann also bauen und dann mit meinen Freunden in der Welt spielen.«
I: »Du hast [dich mit] Burgen und Fallen […] beschäftigt. Welche Zeit ist das für dich, wo das entstanden ist?«
Peter: »Ja, Mittelalter.«
I: »Was interessiert dich an dieser Zeit?«
Peter: »Ja, die Ritter, und da war alles ein bisschen geheimnisvoller mit den Hexen und so.«[86]

Dass Peter eine »alte« Burg errichtet und sie auch entsprechend ausgestaltet, verdeutlicht nochmals, dass er das geschichtliche Konzept aus dem Buch übernimmt. Im Kern ist es ein *Spielen der Geschichte*, und zwar jener, die ihm das Sachbuch zum Bau in »Minecraft« anempfiehlt. Er markiert dabei zwar eindeutig eine Zeitdifferenz, doch das Mittelalter wird dabei gleichzeitig verklärt (»geheimnisvoll«, »Hexen«). Dies verwundert nicht, da das Buch dies in den Beschreibungen auch selbst befördert und so die Grenzen zwischen Fantasy und Geschichte tendenziell wieder zer-

85 Mojang 2016.
86 Fall 2m, Pos. 82-89.

Abb. 5.9: Barbie-Prinzessinnen-Schloss von Daniela (Fall 4w)

fließen.[87] Dieses Phänomen eines mythisch-märchenhaften Mittelalters konnte auch bei der elfjährigen Daniela beobachtet werden. Sie hat ein rosa Barbie-Prinzessinnen-Schloss[88] von Mattel (Abb. 5.9), dessen Außenfassade aufgrund einer grauen Steinmauer, angedeuteter Zinnen und der Fensterformen durchaus mittelalterliche Züge trägt. Die dort ebenfalls erkennbaren Blumenranken, wie sie in Märchenbüchern als Dekoration von Burgen vorkommen, überzeugen Daniela offenbar stärker als zeitliche Marker für die pompöse Ausstattung der Innenräume des Schlosses, die eindeutig auf eine Gegenwart verweisen (Diskokugel, Luftballons, Bild des Liebsten mit Krawatte etc.). Da das Spielzeugschloss Daniela offenbar zu klein geworden ist, berichtet sie etwa auch davon, dass sie Schuhschachteln adaptiert hat, um auch eine Küche und Betten zur Verfügung zu haben. Weiters kombiniert das Mädchen diese Räumlichkeiten mit einem Stall, in dem ein Pferd untergebracht ist:

> Daniela: »[…] dann habe ich ein Schloss und einen Stall gehabt, wo die Prinzessin ihr Pferd besuchen kann.«

87 »Um Creeper, Zombies und plündernde Feinde fernzuhalten, musst du sie auch kommen sehen. Aus den ersten Blöcken entstehen daher Türme. […] Über die Zinnen hinweg kannst du fortan dein Königreich im Blick behalten und Feinde in großer Entfernung entdecken.« Mojang 2016, 10. Vgl. zum Spielen mit dem Programm Minecraft: Hjorth et al. 2020.

88 Mattel-Produkt-Nr. W5538.

I: »Interessierst du dich für die Zeit?«
Daniela: »So mit Prinzessinnen und Hexen und Zauberern? Also nur so halb, für Prinzessinnen nicht mehr so [stark], aber für Hexen und Zauberer schon! Die waren im Mittelalter, gell?«[89]

Damit nimmt Daniela, die – wie dies populärkulturell oftmals fälschlicherweise geschieht – Hexen und Zauberer im Mittelalter ansiedelt, eine selbstständige temporale Zuschreibung vor. Ihr Wechsel ins Präteritum markiert auch nochmals grammatikalisch den Vergangenheitsbezug.

Einen Beleg für ein zeitdifferentes Denken im Spiel könnte man auch bei der elfjährigen Kamelya erkennen. Sie hat im Vergleich zu anderen Kindern nur wenige Spielsachen in ihrem Zimmer, die sie vorführt. Ihr liegen eher künstlerische Betätigungen, was an einigen Bastelstücken aus der Volksschulzeit deutlich wird, die sie im Zimmer aufgestellt hat und bei der Führung stolz präsentiert. Zeichnen mag sie besonders. Im Gespräch wird auf ein Ausmalbuch Bezug genommen:

Kamelya: »Aber meistens mag ich es selbst zeichnen.«
I: »Und was zeichnest du da immer?«
Kamelya: »Menschen oder so Häuser.«
I: »So Häuser? Wo hast du da die Idee her?«
Kamelya: »Meine Phantasie ist sehr groß.«
I: »Und auch irgendwas, was früher war, oder immer nur jetzt, alles jetzt?«
Kamelya: »Alles jetzt.«
I: »Alles jetzt.«
Kamelya: »Früher. Ich interessier mich schon ein bisschen, aber das Zeichnen krieg ich nicht genau hin.«
I: »Mhm, und was interessiert dich an früher?«
Kamelya: »Also, es gab nicht so Handys, es gab so Telefone, wo man zu Hause sprechen konnte zum Beispiel, oder gar keine. Radios meistens mehr. Ja, und die Menschen, wie sie damals so gelebt hatten.«
I: »Also so die Zeit, so vor 50 Jahren oder so.«
Kamelya: »Ja.«
I: »Und noch früher? Interessiert dich das auch, was so (…).«
Kamelya: »Nicht so, meistens, wo es noch Menschen gab, als viel mehr den Tieren.«
I: »Und wo, würdest du sagen, wie weit [lies: lang; C. K.] ist es her, dass es mehr Menschen (…) – mehr Tiere als Menschen – gab?«

89 Fall 4w, Pos. 72-74.

Kamelya: »Zum Beispiel bei den Dinosauriern.«
I: »Das magst du nicht so?«
Kamelya: »Nicht so.«[90]

Letztlich ist dies nur ein Gespräch über zeitliche Differenz im Spiel. Es lässt sich daraus nur schwerlich ableiten, was sich im konkreten Spiel mit Geschichte in den Köpfen der Kinder ereignet. Die wenigen Hinweise, die sich in den Interviews mit den Kindern ergaben, in denen – wie hier – zufällig ein vager Einblick gewährt wurde, verdeutlichen aber nochmals, dass im Spiel *eine* Gegenwart gespielt wird. Ich habe diese Gegenwart im Zusammenhang mit Spielen bereits einmal als *zweite Gegenwart* bezeichnet, da die Kinder dort etwa ihre Plastikfiguren sprachlich im Präsens handeln lassen, was ein eindeutiger Hinweis ist. Der Begriff der *zweiten Gegenwart* soll verdeutlichen, dass es nicht unsere unmittelbare Gegenwart ist, auf die dabei Bezug genommen wird, sondern eine ersonnene, konstruierte, die der unmittelbaren Gegenwart auch ähnlich sein kann, vor allem, wenn etwa der Alltag der Kinder nachgespielt wird. Angesichts der weiter oben vorgestellten Beispiele, in denen einige Kinder jedoch explizit und implizit erklären, dass sie temporale Unterschiede im Spiel machen und damit eine Vergangenheit markieren, ist davon auszugehen, dass sie sich im Spiel auch in andere imaginierte zeitliche Dimensionen versetzen, wenngleich die temporale Differenz dann im Verlauf des Spieles auch wieder weniger dominieren kann und man sich in eine imaginierte *geschichtliche Gegenwart* versenkt. Als *geschichtliche Gegenwart* soll damit jenes Phänomen bezeichnet werden, das Kinder erleben, die zwar eine zeitliche Differenz identifizieren können und einen davon ausgehenden Impuls auch aktiv aufgreifen, um in ein solches geschichtliches Szenario einzutreten, die aber – sind sie erst einmal dort – in einer *(zweiten)* Gegenwart spielen, die geschichtlich vorgeformt ist. Diese *inlusio* ist es, die den eigentlichen Spielspaß ausmacht. Darauf lassen z. B. die Aussagen des neunjährigen Hubert schließen, der in seinen Erklärungen Vergangenheit und Gegenwart trennen kann und auch in Ansätzen bereits die Konstruiertheit von Geschichte thematisiert. Hier wird bewusst nochmals ein bereits zitierter Auszug aus dem Interview mit Hubert dazu wiederholt:

Hubert: »Ich mag es gern, wenn wir da einfach (…), wie wenn wir selbst in der Geschichte drin wären, aber was ich irgendwie nicht so mag, wenn wir so spielen: Ja und [Michael (sein Bruder; C. K.)], der hat gesagt, dass er jetzt einen Raben schlachten will. Das mag ich dann

90 Fall 27w, Pos. 86-88.

irgendwie nicht. Irgendwie mag ich dann mehr, wenn man sagt: ›Ich schlachte jetzt einen Raben!‹ aus der Figur heraus, das gefällt mir irgendwie besser.«
I: »Also wenn die Figur selber spricht?«
Hubert: »Ja, genau.«
I: »Also wenn der sagt: ›Oh, ich will einen Raben schlachten!‹«
Hubert: »Ja, genau. Gefällt mir irgendwie besser.«
I: »Also du magst nicht das Darüberreden, also über (…), sondern dass die Figuren selber handeln?«
Hubert: »Ja, dann reißt es mich irgendwie voll raus und dann merk ich wieder, dass ich eigentlich gar nicht da drinnen in der Burg bin.«[91]

Es ist erstaunlich, dass dies auch der zehnjährige Max ganz ähnlich erklärt:

I: »So, glaubst du persönlich, wenn du (…), wenn ihr jetzt Piraten spielt, dass du da die Vergangenheit oder um was es da halt geht, ob ihr da eigentlich herankommt oder dass das sowieso eigentlich nur eure Phantasie ist, dass ihr dem gerecht werdet, wie es in der Vergangenheit war?«
Max: »Also wir denken schon viel mit, dass es so ist, wie es halt war, und wenn wir halt eher in der echten Welt phantasieren, also dass es eher auch echt ist als [lies: wie; C. K.] damals, macht es halt nicht so viel Spaß.«
I: »Mhm. Und warum macht es nicht so viel Spaß, wenn man jetzt so die Phantasie weglässt?«
Max: »Dann (…).«
I: »Also du meinst jetzt die Phantasie mit den Tierwesen, oder was meinst du jetzt mit der Phantasie?«
Max: »Also mit der Phantasie mein ich, ja, zum Beispiel diese riesigen Kraken oder solche Seemannsgeschichten.«[92]

Max unterscheidet eindeutig zwischen den Zeitebenen, betont aber, einen beträchtlichen Spielspaß aus der Integration von Fantasy-Elementen zu generieren.

Zeitdifferenz im Spiel mit Geschichte ist damit durchaus bei Kindern nachweisbar. Es muss aber auch anerkannt werden, dass massivere Zumutungen von geschichtlicher Alterität, die sich in materiellen Dingen manifestiert (z. B. über Ritterhelme oder Schwerter), von einigen Kindern

91 Fall 4k_m, Pos. 269-275.
92 Fall 20m, Pos. 160-165.

ignoriert werden und allgemeine Momente eines Spieltriebs (z. B. Wettbewerb oder *flow*) die Oberhand behalten. Es gibt aber auch Kinder, die eindeutig zeitliche Differenzlinien ziehen (Vergangenheit – Gegenwart; früher – heute; vor ein paar hundert Jahren, als es keine Handys gab etc.). In ihrem Spiel zeigt sich, dass die im Rollen- und Imitationsspiel stets beobachtbare *zweite Gegenwart* eine *geschichtliche Gegenwart* wird, in der die Handlungen des Spiels vollzogen werden.

5.2 Facetten des kindlichen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte

Im Kinderzimmer bzw. in familiären Lebensräumen existiert oftmals ein »Meer« von Dingen für Kinder. Die Gründe dafür sind mannigfaltig. Jeanne E. Arnold et al. führen es – und hier ist die Rede von den USA – nicht nur auf die Verfügbarkeit am Markt zurück, sondern vor allem auch auf Aufmerksamkeitsregime zwischen Eltern und Kindern:

> A sense among working parents that they have less time to spend with their children may be spurring them to shower kids with toys to compensate for perceived loss of quality time of home. Other relatives contribute to children's material assemblages, including $500 spent by grandparents each year on toys, clothes, books, and other gifts. Given the high divorce rate in the U. S., many children wind up getting gifts from multiple sets of grandparents.
>
> Our data suggest that each new child in a household leads to a 30 percent increase in a family's inventory of possessions during the preschool years alone. Masses of toys and kids' gear inevitable spread throughout the house, and some parents allow – and even feature – Disney-inspired art and collectibles reflecting children's themes in traditionally adult spaces such as living rooms.[93]

Eine derartige Neustrukturierung des familiären Wohnbereichs konnte auch in den besuchten Lebensräumen der Kinder aus dem Sample beobachtet werden. Die kindliche Eroberung der Wohnzimmer spielt dabei nicht nur hinsichtlich des dort positionierten digitalen *gaming equipments* eine Rolle – Eltern haben eben hier den Konsum und die Art der Beschäftigung besser im Blick –, das Wohnzimmer wurde in vielen Familien als genereller Spielort freigegeben. Damit verwebt sich das Leben der Familienmitglieder noch stärker ineinander, als dies vor einigen Jahrzehnten noch

93 Arnold et al. 2012, 36.

Abb. 5.10: Wohnzimmerwand bei Lola (Fall 1k_w)

der Fall war. Da reitet etwa Susi ihr beinahe lebensgroßes Pony direkt neben der Couchlandschaft, auf deren Coffeetable der Vater seine Geschichtsmagazine stapelt.[94] Nicht selten werden aber auch Wohnzimmer zum zentralen Lagerort von Spielen für die ganze Familie. Lolas Familie etwa spielt oft zusammen Brettspiele[95] und bewahrt eine gewaltige Spielesammlung im Wohnzimmer auf (Abb. 5.10). Darunter befinden sich auch zwölf Spiele mit Vergangenheitsreferenzen (z. B. »Carcassonne – Die Burg«, »Siedler – Seefahrer«, »Der Schatz der Inka«, »Wo war's?«).

Das, was sich hier zeigt, sind Spielwelten, die sowohl im Kinderzimmer als auch im Wohnzimmer (und an anderen dem Spielen zugeschriebenen Orten) verschiedenste Angebote bereithalten, die immer gleichzeitig anwesend sind und nebeneinander existieren, wenn nicht sogar oftmals ineinander übergehen, gerade so, wie es das kindliche Spiel benötigt und wie es die Ordnungsvorstellungen der Eltern zulassen. Diesbezüglich ist für mich eine Beschreibung einer meiner Studierenden besonders typisch, die sich an ihr kindliches Spiel erinnerte:

94 Damit verschwimmen natürlich auch frühere Grenzen der generationalen Lebenswelten stärker. Die Kinder sehen und erleben, was die Erwachsenen interessiert, und umgekehrt. Das Beispiel stammt aus der Erhebung Fall 10k_w.

95 Vgl. zu Brettspielen als Darstellungen der Vergangenheit: Bühl-Gramer 2021; Sterzenbach/Warburg 2021.

> Mit den Dinosaurier-Figuren, welche ein Geschenk des Nachbarjungen waren, wurde eine weitere Leidenschaft in mir geweckt: Dinosaurier. Ich sammelte und tauschte die Figuren. Meine Wände waren mit den unterschiedlichsten Gattungen der ausgestorbenen Säugetiere [sic] tapeziert. Ob Tyrannosaurus, Sauropoden, Compsognathus oder Struthiosaurus – ich hatte sie alle in Kleinformat oder in Form eines Posters zuhause. Während des Schreibens dieses Berichts fällt mir gerade auf, dass mir viele Namen nicht mehr einfallen. Schade eigentlich. Außerdem fällt mir gerade auf, dass ich mich als 8-Jährige nie gefragt habe, ob es historisch möglich ist, dass eine Rittergesellschaft vor ihrer Burg Dinosaurier halten [sic]. Nachdem ich mir darüber weitere Gedanken machte, konnte mir meine Mutter Auskunft geben. Sie meinte, sie hätte mich damals einmal gefragt, ob ich denn denke, dass die wirklichen Ritter damals auch Dinosaurier im Garten hatten. Ich begründete mein JA! damit, da[ss] bei der Ritterburg auch ein Drache dabei war, welchen ich anscheinend mit Dinosauriern gleichsetzte. Da dieser in der Packung der Ritterburg enthalten war, dürfte ich davon ausgegangen sein, Dinosaurier und Ritter lebten zeitgleich.[96]

Dieses Beispiel verdeutlicht die individuelle Kombination von scheinbar passenden Versatzstücken verschiedener Spielangebote in einem Szenario. Historisch Unpassendes wird entweder gar nicht als inkompatibel wahrgenommen oder eben gedanklich zugerichtet, um dem Spiel und den dort hervorgebrachten Imaginationen und Denkakten nicht entgegenzustehen.

Für den Umgang mit geschichtskulturellen Produkten, aber auch mit kulturellen Repräsentationen der Gegenwart lässt sich feststellen, dass die Spielwelten der besuchten Kinder vorrangig eine zeitliche Unordnung erkennen lassen, die sich nicht von selbst auflöst oder klärt. Ich verwende für diesen Zustand oftmals das Bild der »Ursuppe«, um damit zu verdeutlichen, dass aus einer solchen Situation alles Mögliche entstehen, aber zugleich auch alles im Chaos untergehen kann. Vielfach war zu beobachten, dass den Kindern unklar blieb, ob nun die Figuren aus ihren Spielwelten als Repräsentanten bestimmter gegenwärtiger oder vergangener Kulturen zu betrachten sind oder nicht. So konnte etwa der achtjährige Michael nicht erklären, ob es heute noch Cowboys gibt. Er definiert Cowboys über das Merkmal des Cowboyhuts, wie er einen in seinem Zimmer hat. Cowboys helfen einem Sheriff und leben in der Einschätzung von Michael auch heute noch im ›Wilden Westen‹. Er bringt seine Bilder zu Cowboys auch mit Lucky Luke in Verbindung. Auf die Frage, wo denn

96 Bericht von B. W. aus dem Jahr 2017 über ihr Spielen im Kinderzimmer.

der ›Wilde Westen‹ sei, geht Michael zielstrebig zum Mistkübel seines Zimmers, auf dessen Außenwand eine politische Weltkarte der Gegenwart abgebildet ist. Er sucht die gesamte Welt nach dem ›Wilden Westen‹ ab, gibt die Suche aber schließlich auf mit den Worten: »Das wird jetzt schwierig. […] Muss man lange suchen.«[97] Zeit und Raum sind für Michael zwar durchaus gängige Kategorien zur Erschließung von Welt, doch das Beispiel verdeutlicht, dass Verzeitlichungen und Verortungen von Figuren, die im Kinderzimmer auftreten, nicht zwangsläufig vorgenommen werden, offenbar vor allem dann nicht, wenn sie in der Gegenwart gewähnt werden.

Vielfach hat es den Anschein, dass den Kindern die zeitliche Ordnung nicht besonders wichtig war. Oft wurden sie in den Interviews erst durch spezifisches Nachfragen dazu angeregt, die Zusammenhänge in ihren Spielwelten hinsichtlich eines Vorher oder Nachher zu ordnen oder gar epochale Angaben zu machen. Es ist davon auszugehen, dass das kindliche Spiel hinsichtlich einer zeitlichen Ordnung nicht linear angelegt ist, sondern oftmals einen holistischen Zugang wählt, der letztlich ein (vorläufiges) gleichwertiges Nebeneinander von verschiedenen Vergangenheiten und der Gegenwart, aber auch von eigener Kultur und fremden Kulturen zulässt. Trotz des teilweise umfangreichen Angebotes an geschichtskulturell geprägten Spielsachen fehlt den Kindern oft ein Sprechen darüber mit Erwachsenen, sodass Zeit als einflussnehmendes Konstrukt weitgehend vage oder unberücksichtigt bleibt. Vielfach sind die Kinder in der Konfrontation mit den ihnen zur Verfügung stehenden Darstellungen der Vergangenheit aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt auf sich selbst zurückgeworfen und stellen eigene temporale Ordnungen her. Dies wurde besonders dort deutlich, wo es keinen zeitlichen Zusammenhang gibt, ein solcher von einigen Kindern aber hergestellt wurde, wie etwa bei den temporalen Bezügen zwischen Dinosauriern und Drachen, welche teilweise auch in eine pseudo-evolutionäre Reihe gebracht wurden.[98]

In den Gesprächen mit den Kindern über verschiedene zeitliche Zusammenhänge konnte also beobachtet werden, dass das temporale Bewusstsein wenig ausgeprägt ist, was für diese Altersgruppe in Westeuropa auch aus anderen, ähnlich gelagerten Erhebungen bekannt ist.[99] So ist zwar aus den Interviews ableitbar, dass die besuchten Kinder zwischen dem »Früher« und dem »Heute« unterscheiden können, gleichwohl zeigt sich,

97 Fall 3k_m.

98 Vgl. Kühberger 2021 f. – Ganz unterschiedliche *mixed realities* sind aber auch in anderen Zusammenhängen aufgrund der Vielfalt der Dinge in Kinderzimmern keine Seltenheit. – Vgl. Pietraß/Schachtner 2013, 257 ff.

99 Vgl. Kübler 2018b; Beilner 2004; Klose 2004; Cooper 2002, 41-63; Hoodless 1998.

dass das Nachdenken über die Vergangenheit einen Imaginationsraum herstellt, in dem vieles noch weitgehend ungeordnet lagert und auch anhand des verfügbaren Verständnisses der Kinder von mathematischen Zahlenräumen nur schwer bis gar nicht erschließbar ist. Vergleicht man unterschiedliche Aussagen der besuchten Kinder mit den empirischen Ergebnissen einer Begfragung von österreichischen Mittelschüler_innen in der 5. Schulstufe von Sabine Hoffmann-Reiter, kann man erkennen, dass in beiden Fällen vor allem basale temporale Vorstellungsmuster im Umgang mit Vergangenheit dominieren. Die Kinder formulieren sprachlich sehr einfach, raten mehrmals (Ritter könnten schon vor »ein paar mehr als 20 Jahren, oder mehr als 50 Jahren schon oder mehr als 100« gelebt haben)[100] oder versuchen, die Frage nach der Zeitlichkeit formal zu lösen. Sie geben Jahreszahlen an, an die sie sich erinnern oder die sie während des Interviews nachschlagen. Andere weichen der Frage überhaupt aus (z. B. durch Schweigen bzw. eben durch Nichtbeantwortung von Rückfragen).[101] Nur in ganz wenigen Fällen konnte beobachtet werden, dass Kinder ihre eigenen geschichtskulturellen Dinge zumindest formal (mit einer Zeitangabe) weitgehend richtig einordnen konnten, wobei auch weiter zurückliegende Epochen eine Rolle spielen konnten (z. B. Steinzeit[102]). Oftmals blieben sogar näher beisammenliegende Epochen viel unklarer und vermengten sich. Eine Verwechslung von Kelten und Wikingern ist aufgrund ihrer reduzierten und ähnlichen Erkennungsmerkmale in der Geschichtskultur ebenso anzutreffen[103] wie eine Verschmelzung des Alten Ägypten, der Zeit des römischen Imperiums und des nordeuropäischen Mittelalters. Dargestellte Kelten oder Germanen werden von den Kindern meist als Wikinger wahrgenommen oder als solche bezeichnet. So werden – aufgrund einer sprachlichen Undifferenziertheit – verschiedene Kulturen miteinander verschmolzen oder zeitlich in die gleiche Epoche versetzt. Darüber hinaus spielen auch noch die geschichtskulturellen Darstellungen des Alten Ägypten eine Rolle, woraus sich nicht selten eine zeitliche Schrumpfung epochaler Zusammenhänge entlang von bekannteren ikonischen Momenten ergibt: So werden etwa historische Versatzstücke (altägyptische Pyramiden, Tutenchamun und Kleopatra) als gleichzeitige geschichtliche Phänomene im Spielzeug präsentiert, ohne auch nur ansatzweise eine Differenz zwischen Altägypten und dem Römischen Reich anzudeuten. In einem Interview werden diese verschlungenen Wege besonders

100 Fall 18w, Pos. 45-46.
101 Vgl. Hofmann-Reiter 2015, 323 ff.
102 Fall 9m, Pos. 155-157.
103 Fall 25m, Pos. 413-415.

deutlich: Der neunjährige Emanuel besitzt ein solches altägyptisches Pyramiden-Spielzeugset,[104] das neben einer Pyramide mit einer Tutenchamun- und einer Kleopatra-Figur ausgestattet ist. Er hat dieses Set zu Weihnachten auf seinen eigenen Wunsch hin geschenkt bekommen. Im Interview mit dem Buben kann man die Herstellung der zeitlichen Verknüpfung ganz unterschiedlicher historischer Momente nachvollziehen:

I: »Und was interessiert dich beim Pharao?«
Emanuel: »Vieles, weil er so viel in der Pyramide hat, so viele Schätze, dass es in der Pyramide so viele Fallen gibt und so.«
I: »Mhm, die Schätze sind schon toll, oder?«
Emanuel: »Ja. Leider habe ich die Schätze verloren. […] Den Bart habe ich vom Pharao verloren.«
I: »Ah, der hatte einen Bart?«
Emanuel: »Ja.«
I: »Okay. Und glaubst du, dass die tatsächlich so ausgeschaut haben, die Pharaonen?«
Emanuel: »Ja, sicher. Ich glaube schon.«
I: »So, und jetzt sozusagen eine kniffelige Frage (…): Was glaubst du […] – ach so, du hast gesagt, die Römer und die Ägypter sind die, sie haben miteinander (…).«
Emanuel: »Krieg gemacht.«
I: »Krieg geführt. Okay, also haben die ungefähr zur gleichen Zeit gelebt?«
Emanuel: »Ja.«
I: »Gut. Hast du vielleicht zufällig auch zum Pharao ein Buch oder irgendwas?«
Emanuel: »Nein, außer [lies: nur; C. K.] zu den Römern ein Buch.«
I: »Und da kommen sie auch vor, die Ägypter?«
Emanuel: »Ja.«
I: »Okay.«
Emanuel: »Aber nur einmal. Nein, da kommen nur die Wikinger vor, auch die Feinde von den Römern.«
I: »Okay, gut. Das schauen wir uns dann noch an, das Buch. […] Also wie heißt das Buch?«
Emanuel: »›Wieso – weshalb – warum‹.«
I: »Genau, bei den Römern. Und wo kommen da die Ägypter vor?«
Emanuel: »Leider kommen sie auf keiner Seite vor, außer [lies: nur; C. K.] die Wikinger.«

104 Playmobil®, Produkt-Nr. 4240.

I: »Wo kommen die Wikinger [vor]?«
Emanuel: »Da.«
I: »Aha.«
Emanuel: »Einer wurde sogar erschossen da. […] Ah, auf dieser [Seite; C. K.] kommen da die Ägypter vor, da!«[105]

Durch das undifferenzierte Eindringen in das Sachbuch und die Nutzung der Möglichkeiten, die das Spielset bietet, wie etwa das Öffnen der Grabkammern, wodurch auch noch indirekt das 19. und frühe 20. Jahrhundert miteinbezogen werden, verschwimmen zwangsläufig eindeutige zeitliche Abgrenzungen in der Wahrnehmung von Emanuel.

Wie einflussreich geschichtskulturelle Produkte und damit eben populäre Kulturen als Vermittler zwischen nicht wissenschaftsförmigen, alltäglichen Wahrnehmungen von Vergangenheit und einer ersten Annäherung an konventionelle Versatzstücke eines linearen Zeitverständnisses sind,[106] die zudem mit kurzen Darstellungen eine historische »Landschaft« skizzieren, zeigt auch der Kontakt des zehnjährigen Charlie mit Walt Disneys »Lustiger Taschenbücher«-Reihe »History«, die im Jahr 2014 herausgebracht wurde. In erster Linie wäre hier natürlich die problematische Sicherheit hinsichtlich Glaubwürdigkeit und Perspektivierung, in der der Bub sich wähnt, ins Auge zu fassen, doch viel interessanter erscheint an dem Ausschnitt, wie Charlie sich aus dem Comicbuch heraus ein zeitliches Gerüst baut:

I: »Glaubst du, dass das, was in diesem [Buch] steht, stimmt?«
Charlie: »Ja, also bei dem können wir sicher was (…), bei dem da. [Charlie deutet auf ›Lustiges Taschenbuch HISTORY – Reisen in die NEUE WELT‹]. Bei dem.«
I: »Mit Christopher Kolumbus?«
Charlie: »Ja, weil [bei dem Buch] steht da irgendwo das Datum. Ich glaube 1311 oder so. Da steht die Geschichte (…) ähm, das Reich der Inkas ist das da. Die Pilgerväter. Da. Entdeckung Amerikas. Nein, 1492. Mit der Niña. […]«
I: »Mhm (…), das war dann ja zur selben Zeit wie das, was du gesagt hast mit den Burgen?«
Charlie: »Ja. Das kann vielleicht sein.«
I: »Und wie ist das dann mit den Indianern? Haben die dann auch zur selben Zeit gelebt?«

105 Fall 24m, Pos. 190-225.
106 Vgl. Hornberger 2016.

Charlie: »Ja, schon. Wenn die dann Indien gefunden haben, also Amerika.«[107]

Seltener trifft man auf offengelegte Gedankengänge zu zeitlichen Zusammenhängen zwischen »epochalen« Merkmalen geschichtskultureller Produkte. Dabei fällt auf, dass die Kinder versuchen, ihre dazu generierten persönlichen Logiken vom Aussehen und den kulturellen Objekten der dargestellten Menschen abzuleiten, die ihnen aus geschichtskulturellen Produkten entgegentreten. So ordnet etwa ein zehnjähriger Bub die Piraten zeitlich vor den Rittern ein und begründet dies damit, dass Piraten noch keine Rüstungen gehabt hätten, was er offenbar mit einem niedrigeren technischen Entwicklungsstand assoziiert.[108] Es gibt aber auch ein Kind, das – umgekehrt – aufgrund der Schusswaffen der ihm bekannten ›Indianer‹ hinsichtlich der zeitlichen Reihung zu der Einschätzung gelangt, dass die ›Indianer‹ zeitlich nach den Rittern anzusiedeln seien.[109]

Dort, wo einigen Kindern der Unterschied zwischen Gegenwart und Vergangenheit anhand ihrer Spielsachen zugänglich ist, ist durchaus das Phänomen eines *presentism* zu beobachten. Damit ist gemeint, dass sich das Gespielte, das in einer Vergangenheit angesiedelt wird, an Vorstellungen der Gegenwart der Kinder orientiert. Diese Vorstellungen von der Vergangenheit werden so den Werten, Einstellungen, Verhaltensmustern oder Überzeugungen unserer Gegenwart unterworfen. Es kommt – Alterität negierend – zu einer weitgehenden Gleichsetzung von Vergangenheit und Gegenwart:[110] »[…] the past is felt *both* part *and* seperate from the present.«[111]

Befunde dafür, dass ein solches Denken bei Kindern und Jugendlichen weitverbreitet ist, gibt es für den schulischen Bereich zur Genüge.[112] Tessa De Leur et al. konnten etwa anhand einer Untersuchung von Essays über die Vergangenheit zeigen, dass jene Schüler_innen, die sich dem Dargestellten in der ersten Person annäherten und sich damit im Akt des Schreibens selbst in die »Vergangenheit« versetzten, weit häufiger präsentistische Aspekte boten und dabei Ideen sowie Erfahrungen aus dem 21. Jahrhundert auf das beschriebene Gestern projizierten als jene Lernenden, die sich der Aufgabe in der dritten Person annäherten.[113] Da (jüngere)

107 Fall 25m, Pos. 292-299.
108 Fall 25m, Pos. 195-204.
109 Fall 4k_m, Pos. 123-124.
110 Vgl. Kapitel 2.
111 Lowenthal 2015, 293 (Hervorhebung aus dem Originaltext übernommen).
112 Vgl. Okolo et al. 2007; Endacott 2010; De Leur et al. 2017; Huijgen et al. 2018.
113 De Leur et al. 2017, 345, 347 und 349.

Kinder auch beim Spielen auf ein derartiges Denken zugreifen, ist es nicht weiter verwunderlich, dass solche Denkfiguren im Spiel auftreten und vorstellungsprägend wirken. Wissenslücken in Bezug auf vergangene Welten, die sich im Spiel auftun, werden daher mit Informationen, die aus den Spielobjekten selbst erwachsen (Affordanz) oder über unmittelbar verfügbare anthropologische Erfahrungen aus der eigenen gegenwärtigen Lebenswelt aufgefüllt und zu imaginativen »Landschaften« geformt, in denen das Spiel angesiedelt ist. Das in der vorliegenden Untersuchung beobachtete Spielen mit Geschichte fand häufig als Rollenspiel statt.[114] Entweder spielten die Kinder selbst die Rollen (z. B. Piraten, Prinzessinnen), oder sie verwendeten Figuren als verkleinerte Nachbildungen von Menschen der Vergangenheit, die sie im Spiel zum Leben erweckten. In beiden Fällen handelt es sich um ein symbolisches Spiel, in dem die Kinder sich unmittelbar in eine bestimmte imaginierte soziale Situation der *zweiten Gegenwart* bzw. oft auch der *geschichtlichen Gegenwart* begaben und diesen Handlungsort ausfüllen mussten, um zu spielen.[115] Sie waren unmittelbar involviert in die Rolle oder in wechselnde Rollen, aber kommunizierten letztlich immer in der ersten Person.

Das bereits oben durch einen Interviewausschnitt skizzierte Königinnen-Spiel der achtjährigen Susi ist dafür ein gutes Beispiel.[116] Susi und ihre Cousine ziehen sich Prinzessinnenkleider an und begeben sich im elterlichen Einfamilienhaus in eine Imagination einer *geschichtlichen Gegenwart*, in der das Haus zum Schloss mutiert und das Wohnzimmer zum Speisesaal, der als präsentistische Rahmung dient und mit einer gefühlten Vergangenheit belebt wird.[117] Dort wird dann in der Rolle der Königin im Spiel gegessen und Susi verfängt sich in einem nicht näher beschreibbaren Gefühl.[118] In den meisten Fällen können Kinder derartige Gefühle nicht genauer beschreiben und definieren sie etwa als »Spaß«.[119] Im Rahmen der Erhebung gelang es nicht, die emotionalen Zugänge zu den im Privaten genutzten Manifestationen der Geschichtskultur dicht zu dokumentieren. Dazu müssten die Beobachtungen anders angelegt werden. Dennoch hatte es oftmals den Anschein, dass der Reiz der Beschäftigung mit Alterität, insbesondere mit einer zeitlichen an der Grenze zwischen Geschichtlichkeit und Fiktionalität, durchaus von einem Lustprinzip getrieben wird,

114 Vgl. Howard/McInnes London 2013, 73 f.
115 Vgl. Fleer 2013, 111.
116 Vgl. Kapitel 5.1.2.
117 Hierin kann man auch die bei Robert Hummer dokumentierte Variante des »Glamour«-Spielens im Prinzessinnen-Spiel erkennen. – Vgl. Hummer 2021.
118 Vgl. Fall 10k_w.
119 Vgl. auch Fall 9k_m, Pos. 108-109.

wobei über emotionale Involvierung und *flow*-Erlebnisse immersive Spielsituationen entstehen. So bot etwa auch das digitale Action-Adventure-Spiel »Sea of Thieves« (2018) eine geschichtliche Hintergrundfolie für das individuelle Piraten-Spielen des zehnjährigen Max und seines um vier Jahre älteren Bruders. Typischerweise handelt es sich dabei um eine geschichtskulturelle Rahmung, die das Spielgeschehen im sogenannten Goldenen Zeitalter der Piraterie in der Karibik des 16.-18. Jahrhunderts ansiedelt.[120] Das Spiel der Kinder ist nach den oben entwickelten Kategorien als ein *Spielen in der Geschichte* zu klassifizieren:

I: »Mhm, ich habe (…), du hast vorher gesagt, du spielst manchmal mit dem Peter, also mit deinem Bruder, auch Piraten zum Beispiel. Wie stellst du oder wie stellt ihr euch das vor? Wie macht ihr das genau, wenn ihr das spielt?«
Max: »Also wir bauen eigentlich so ein bisserl das Sofa in ein Schiff um, aber es gehört natürlich noch viel Phantasie dazu. Also wir nehmen zum Beispiel eine Trommel als Fass und da können wir halt etwas reinlagern, oder ich habe sogar noch eine Schatzkarte gemacht.«
I: »Ja«.
Max: »Die [Karte; C. K.] habe ich da unten, die habe ich mit meiner Cousine zusammen gemacht, also eigentlich eher eine Landkarte (…) so.«
I: »Ja.«
Max: »Auch noch mit verschiedenen Namen und sowas, und die haben wir halt noch so cooler gestaltet, auch noch mit so einem Kompass und der Rand auch noch so ein bisserl zerfleddert, dass das wirklich alt wirkt.«
I: »Ja.«
Max: »Aber natürlich muss ein bisserl Spaß auch noch rein.«
I: »Und vielleicht liest [du; C. K.] mir kurz vor oder sagst mir kurz, was da [auf der Karte; C. K.] drauf zu sehen ist.«
Max: »Also, da sind viele Inseln zu sehen, und ich (…), ja, habe halt (…), viel davon habe ich halt von dem Videospiel abgeschaut, von dem Piratenspiel.«
I: »Mhm.«
Max: »Zum Beispiel ein Außenposten, dort kann man erbeutete Kisten zum Beispiel aufgeben und verkaufen.«
I: »Mhm.«

120 Vgl. Buchberger 2021.

Max: »Und damit kann man sich dann halt Sachen kaufen, zum Beispiel neue Kleidung. […]«
I: »So, glaubst du persönlich, wenn du (…), wenn ihr jetzt Piraten spielt, dass du da die Vergangenheit oder um was es da halt geht, ob ihr da eigentlich herankommt oder dass das sowieso eigentlich nur eure Phantasie ist, dass ihr dem gerecht werdet, wie es in der Vergangenheit war?«
Max: »Also wir denken schon viel mit, dass es so ist, wie es halt war, und wenn wir halt eher in der echten Welt phantasieren, also dass es eher auch echt ist als [lies: wie; C. K.] damals, macht es halt nicht so viel Spaß.«
I: »Mhm. Und warum macht es nicht so viel Spaß, wenn man jetzt so die Phantasie weglässt?«
Max: »Dann (…)«
I: »Also du meinst jetzt die Phantasie mit den Tierwesen oder was meinst du jetzt mit der Phantasie?«
Max: »Also mit der Phantasie mein ich, ja zum Beispiel diese riesigen Kraken oder solche Seemannsgeschichten.«[121]

In beiden Beispielen kann man erkennen, dass es sich um eine besondere Qualität des Spielens handelt. Dass dabei Phantasie ein zentraler Faktor ist, ist unverkennbar. Gleichzeitig erreichen die Kinder im Spiel aber vermutlich auch jenen emotional-körperlichen Zustand, welcher auch von anderen geschichtskulturellen Involvierungen bekannt ist. Es ist ein Umgang mit Geschichte, der nicht vorrangig distanziert, intellektuell-kognitiv verfasst ist, sondern auf eine akzentuierte Erlebnisintensität abzielt. Es entsteht dabei der Eindruck, etwas unmittelbar zu erleben.[122] Die Distanz zur Fiktion – eben auch zu einer imaginierten Vergangenheit – wird verringert oder für kurze Momente sogar ausgesetzt. Diese Augenblicke werden beim Reenactment als *magic moments*, *time warps* oder *rushes* bezeichnet. Nach Ulrike Jureit verliert man sich dabei immersiv in der Situation, alles Äußere wird ausgeblendet, und für eine kurze Zeit hat man tatsächlich das Gefühl, in der gespielten Rolle zu sein, wobei sich Vergangenheit und Gegenwart als temporale Struktur verwischen.[123] Sie spricht von einer »historisch-gegenwärtigen Situation«,[124] die eintritt. Es handelt sich dabei um eine an das Selbst gebundene emotional bzw. körperlich erlebte *zweite Gegenwart*[125]

121 Fall 20m, Pos. 144-165.
122 Jureit 2020, 175; Grundermann et al. 2021, 99 ff.
123 Jureit 2020, 192 f.
124 Jureit 2020, 193.
125 Kühberger 2021c, 31.

als »Präsenzerfahrung«.[126] Im Gegensatz zum Reenactment stehen den Kindern im Rollenspiel weit weniger geschichtliche Bezüge zur Verfügung, die sie unmittelbar aktivieren (können). Dennoch ähnelt die Ausrichtung auf ein intendiertes subjektives Erleben im Spiel dieser Erfahrung stark. Es kann durchaus als ein sinnlich-körperliches »Hineinschlüpfen« verstanden werden, wodurch eine individuelle Aneignung der geschichtlichen sozialen Rolle (oben etwa der Königin) oder der über eine individuelle Körpererfahrung wahrgenommenen lebensweltlichen Zusammenhänge (oben etwa Piraten auf hoher See) stattfindet. Die Distanz gegenüber Geschichte bzw. Vergangenheit wird so für die Kinder verringert oder verschwimmt.[127] Zudem hinterlassen diese emotional-körperlichen Erfahrungen »Eindrücke« in der kognitiven Struktur, die gleichsam auch Voraussetzungen für andere Verstehensakte sein können.[128] Angesichts dieses Phänomens sollte man aber nicht den alten Fehler wiederholen, Emotion und Kognition als strikt zu trennende Systeme zu betrachten. Sie besitzen vielmehr – hier hervorgerufen durch ein (quasi) geschichtliches Rollenspiel – eine unaufhebbare Verknüpfung im geschichtlichen Imaginieren bzw. historischen Denken.[129] Im Rollenspiel kommt es im Selbst zu einer Begegnung mit Emotionen, die von Geschichte ausgelöst werden. Man steht dem informellen Lerngegenstand nicht passiv-analytisch gegenüber, sondern verinnerlicht ihn sinnlich-körperlich. Das soziale System (hier: das Spielen von geschichtlichen Rollen) und das individuelle System (hier: das Wahrnehmen der Rolle) werden auf eine individuelle Deckung gebracht.[130] Im Spiel kommt es zu einer radikalen Subjektivierung einer Erfahrung, die der Geschichte entnommen scheint. Dieser Vorgang nivelliert dabei die Objektdimension, wie man sie etwa mithilfe historischer Quellen distanziert re-konstruieren könnte, und verwandelt den eigentlich distanten Gegenstand in eine nahe, unmittelbar persönliche Erfahrung.[131] Eine eigen-sinnige Aneignung von Vergangenheit bzw. Geschichte setzt ein. Emotional-körperliches Erleben lagert sich so im Erfahrungsschatz der Kinder ab[132] und ist als Aneignungsform von Geschichte zu betrachten.[133]

Durch den Erlebnischarakter einer solchen Begegnung mit Geschichte, in die die Kinder unmittelbar involviert sind und in der sie zudem aus-

126 Vgl. Otto 2012, 234.
127 Otto 2012; Allred 1996.
128 Vgl. Grundermann et al. 2021, 53 und 104 f.
129 Vgl. Bracke/Flaving 2018, 115. Vgl. auch: Borries 2019.
130 Vgl. Bracke/Flaving 2018, 134.
131 Vgl. Hasberg 2013.
132 Vgl. Grundermann et al 2021, 53.
133 Vgl. Grundermann et al. 2021, 58.

reichend Handlungsspielräume nutzen können, um imaginierte Situationen zu erproben, steigert sich die Erlebnisintensität, die letztlich aber auch durch Spielsachen mitdeterminiert wird.[134] Dabei sind die Geschichtsdinge Impulsgeber für das Wechseln in die imaginierte Welt. Gilles Brougère erkennt darin sogar die eigentliche Aufgabe von Spielsachen. Sie müssen seines Erachtens bei Kindern den Wunsch wecken, sich auf ein reales oder imaginatives Universum einzulassen. Daher müssen sie begehrenswert, aufregend oder zumindest anziehend sein.[135] Das ist bei seidenen Prinzessinnenkleidern aus außergewöhnlichen Stoffen, die glitzern und changieren, ebenso nachvollziehbar wie bei einer geheimnisvollen selbstgebastelten Schatzkarte. Die Geschichtsdinge werden als Teil der materiellen (Geschichts-) Kultur für das Spiel herangezogen und binden sich in performativen Handlungen in ein relationales Netzwerk von Dingen, Spielenden und Handlungen ein. Spielsachen besitzen – und in diesem Punkt ist Christian Heuer recht zu geben – dabei keine *agency* in dem Sinn, dass sie selbst agieren,[136] aber sie liefern Verhaltensanregungen und Handlungsoptionen, die zwar übergangen werden können, aber vielfach genutzt werden. Spielsachen sind demnach nicht als Akteure, sondern als Aktanten im Netzwerk des Spiels zu verstehen. Ihre jeweilige Affordanz kann in den Möglichkeitsraum des Handelns eingreifen.[137] Als Artefakte, also als von Menschen hergestellte Dinge, sind Spielsachen aber auch als »sedimentierte Vollzüge« (Hartmut Böhme) zu verstehen, die bestimmte Handlungs- oder Ausführungsmodi dringlich anempfehlen.[138] Es verwundert daher kaum, dass selbst Kleinkinder mit kleinen Plastikfiguren, die als Ritter gekleidet und mit Schild und Schwert ausgestattet sind, relativ schnell einen Kampf inszenieren.[139]

Dieses Phänomen wird aber nicht zuletzt auch aufgrund der Inszenierungen von Vergangenheit in Spielzeug und Spielen ausgelöst. Der Zugang zu Spielzeugritterburgen oder Plastikdinosauriern, die hier exemplarisch für unterschiedliche historische Epochen stehen, ist im Kinderzimmer auf

134 Im *Reenactment* werden die Handlungsmöglichkeiten oft eingeschränkt, was – so Jureit – zu einer begrenzten Erlebnisintensität führen könne. Vgl. Jureit 2020, 191. Rollenspiele sind bei Kindern im Alter ab drei oder vier Jahren beobachtbar. Vor allem sozio-dramatisches Rollenspiel hilft Kindern dabei, Verhaltensweisen und Identitäten auszuprobieren. Vgl. Howard/McInnes 20134, 73 f.

135 Vgl. Brougère 2006, 21.

136 Vgl. Heuer 2020, 49.

137 Vgl. Kühberger 2021c, 24 f. Jochen Lange merkt an: »Dinge stehen den Menschen nicht autoritär gegenüber, sind aber auch nicht beliebig frei umdeutbar.« Lange 2017, 11.

138 Vgl. Fischer-Lichte 2021, 198.

139 Vgl. Kühberger/Karl 2021, 195 f.

einer ähnlich niederschwelligen Ebene angesiedelt wie der Zugang zu Hightech-Spielzeugautos oder zu hypermodernen Puppenhäusern, die unserer vermeintlichen Gegenwart oder einer fiktionalisierten Zukunft zuzuordnen sind. Im Wesentlichen handelt es sich aber um Spielzeug, dessen Komplexitätsgrad hinsichtlich der gesellschaftlichen Verstrickung in konkrete Kulturen bzw. Zeiten wenig ausgeprägt ist. Man erhält aus dem Dargestellten bereits Impulse für das Handeln im Spiel (jagen, kochen, kämpfen, ankleiden, wohnen etc.). Zudem beschäftigen sich die Darstellungen im Spielzeug in der Regel nicht mit ungelösten wissenschaftlichen Fragen, etwa mit letztlich nicht darstellbaren Elementen oder fachlichen Erkenntnisprozessen, sondern stellen ein in sich stimmiges Konstrukt zur Verfügung, das bespielt werden kann. Für die Darstellung der Vergangenheit werden damit im Spielzeug und in Spielen nicht jene Momente, die man als wissenschaftsorientiert qualifizieren kann, aktiviert, die etwa besonders auf Leerstellen, »weiße Flecken«, Ungewissheiten, Multiperspektivität o. Ä. verweisen, um damit die Grenzen des Wissens und Wissbaren über die Vergangenheit zu markieren, sondern es wird – ganz im Gegenteil – das Ganze (auch im Detail) als eine ungebrochene Totalität dargestellt, der man unbedingt glauben soll. Spielzeug zeigt Vergangenheit im Indikativ. Das heißt, dass einerseits das Dargestellte möglichst real wirken und in sich unhinterfragt bleiben soll und dass andererseits gattungsspezifische Strategien glauben lassen sollen, dass Wirklichkeit gezeigt wird. Diese Art der »Objektivierung«, die mithilfe darstellungsspezifischer Momente gelingt (Farbe, Glanz, Form, Größenverhältnisse etc.), greift aber auch auf populäre Geschichtsbilder zurück, die als Garanten der Wiedererkennung und damit einer (letztlich deformierten) Verifizierung dienen. Die zeitliche Dimension wird dabei jedoch in den allermeisten Fällen ausgeblendet. Es wird im Spielzeug selten Wandel dargestellt,[140] meist wird ein vorinterpretierter Einblick in eine vergangene Welt gewährt, der letztlich aber statisch bleibt und in der Summe – würde man alle Einsichten aus den Spielangeboten verbinden – als Aneinanderreihung von epochal aufgeladenen, letztlich aber stereotyp verkürzten Standbildern der Vergangenheit zu lesen ist, innerhalb derer das Spiel angesiedelt ist. Diese Einblicke überzeugen vor allem durch die darin ausgebreiteten anthropologischen Momente, die als überzeitlich gesetzt werden und so insbesondere für Kinder spielbar sind (essen, Freundschaft, kämpfen, besuchen etc.). So weiß man aus anderen geschichts-

140 Charlotte Bühl-Gramer verweist auf zeitlichen Wandel in Brettspielen. Allerdings war diese Art von Brettspielen nicht in den untersuchten Kinderzimmern aufzufinden. Vgl. Bühl-Gramer 2021, 374.

didaktischen Untersuchungen, dass menschlichem Verhalten in Darstellungen der Vergangenheit dann Glauben geschenkt wird, wenn dieses für die Rezipient_innen (hier: Spieler_innen) aus ihren Erfahrungen heraus nachvollziehbar ist.[141] In diesen Bereich fallen etwa Aspekte wie ein Brunnen auf einer Burg und eine Figur, die mit einem Kübel Wasser schöpft, oder ein Graben, der mithilfe einer Zugbrücke überwunden werden muss, damit die Inszenierung als historisch richtig oder eben als wahrheitsgetreu dargestellt eingestuft wird.

Den Darstellungen der Vergangenheit, die den Kindern im Spiel gegenübertreten, muss es daher auf vielfältige Weise gelingen, die Spielenden anzusprechen und ihnen über die äußere Ästhetik glaubhaft zu machen, dass man »gut« mit dem Angebotenen spielen kann. Zudem dürfen die Darstellungen den gängigen Vorstellungen aus der populären (Geschichts-) Kultur bzw. Erfahrungen aus Echtbegegnungen mit Überresten der Vergangenheit nicht grundsätzlich widersprechen. Dies kann anhand eines Ausschnittes aus dem Interview mit dem neunjährigen Alexander verdeutlicht werden. Er vergleicht seine eigenen Erfahrungen mit realen Burgruinen aus seiner unmittelbaren Lebenswelt mit seiner Plastikspielzeugritterburg:

I: »Interessiert dich die Zeit der Burgen und Ritter?«
Alexander: »Ja, eigentlich schon.«
I: »Mhm, und hast du da auch irgendwelche Bücher darüber? Oder schaust du dafür manchmal im Internet nach, ob du dort etwas darüber findest?«
Alexander: »Ja, [ich] schau ein bisschen. In [St.] Agatha haben wir eine Ritterburg. Dorthin sind wir im Kindergarten jedes Jahr am Wandertag hingegangen und in der Schule auch einmal.«
I: »Ist die schon verfallen oder ist die noch schön?«
Alexander: »Nein, nein, die hat man neu gemacht, weil da einmal ein paar Steine heruntergefallen sind. Und auch so ein Gitter, das elektrisch herunter- und hinauffährt, wenn man einen Knopf drückt, so ähnlich wie bei meiner Ritterburg. Und ein bisschen betoniert und einen Ofen hat man gemacht, weil wir dort öfter gegrillt haben.«
I: »Super. Und glaubst du, dass das damals wirklich alles so ausgesehen hat wie deine Spielzeugburg? Also, auch die Spielzeugritter und Figuren, glaubst du, dass die wirklich so ausgesehen haben früher?«
Alexander: »Ich glaub schon, dass das alles so ausgesehen hat. Weil bei der Schaunburg waren wir auch schon einmal. Und ich weiß nicht ganz

141 Vgl. Martens 2010, 290; Küberger 2013c, 93.

> sicher, ob das stimmt, aber da gibt es anscheinend einen Geheimgang unter der Erde, über den man in die Ritterburg kommt. Aber ich glaub es, weil bei meiner [Spielzeug-]Burg gibt es auch so einen Keller, aber (…) und auf der Schaunburg gibt es auch so einen. Aber da war ich noch nicht unten. Vielleicht gehe ich da das nächste Mal hinunter.«[142]

Alexander bezieht sich in seinen Ausführungen auf eine Burgruine bei St. Agatha in Oberösterreich. Vermutlich handelt es sich um die Ruine Stauf. Diese kennt er von verschiedenen Ausflügen, die er im Kindergarten und in der Schule dorthin unternommen hat. Diese Erfahrungen macht der Bub für sein Interesse an und sein Wissen über Burgen verantwortlich. Seine Spielzeugritterburg vergleicht er jedoch hinsichtlich verschiedener Details vor allem mit der Burgruine Schaunburg[143] im Hausruckviertel. So dient ihm etwa ein Geheimgang als ausreichender empirischer Beleg dafür, dass es seiner Spielzeugritterburg gelingt, vergangene Realität abzubilden. Andere Aspekte der Spielzeugritterburg bleiben demgegenüber jedoch unberücksichtigt. Ein Einzelaspekt reicht ihm damit aus, um der Spielzeugritterburg als Ganzes Glauben zu schenken. Diese überaus selektive Wahrnehmung bei gleichzeitiger Verifikation der Gesamtdarstellung ist in der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung nicht unbekannt. So erhalten Darstellungen der Vergangenheit bei einigen Rezipient_innen nämlich immer dann eine umfassende Glaubwürdigkeit, wenn auch nur einzelne empirische Belege (etwa die Nennung von Jahreszahlen, Orten, handelnden Personen) als richtig eingestuft werden.[144] Ordnet man den Denkvorgang von Alexander geschichtstheoretisch ein, so setzt der Volksschüler eine einfache empirische Prüfung um, bei der er seine Spielzeugritterburg und die ihm bekannten Ruinen aus der Ritterzeit miteinander vergleicht, um anhand weniger Belege die Plausibilität der Darstellung im Spielzeug zu bestätigen. Dies entspricht einer alltäglichen Praxis im Umgang mit abstrakten Modellen und vereinfachten Abbildern im Verhältnis zu Referenzobjekten in der Realität.

142 Fall 8m, Pos. 255-285.
143 Auch: Schaunberg, Schaumberg, Schaumburg.
144 Vgl. Kühberger 2020c, 149. – Vgl. Martens 2010, 289; Kühberger 2014, 423-438.

5.3 Kontextualisierte Analyse von Geschichtsdingen – Spielzeugritterburgen

Anhand von Spielzeugritterburgen, wie sie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung dokumentiert werden konnten, wird im Folgenden verdeutlicht, welche Aspekte es für das Verständnis eines geschichtskulturellen Produktes im privaten Umfeld von Kindern zu berücksichtigen gilt. Ethnographische Fallstudien haben bereits gezeigt, dass eine Untersuchung kindlicher Begegnungen mit Spielzeug mit Vergangenheitsreferenzen immer verschiedene Ebenen zu betrachten hat, um zu einer adäquaten Einschätzung dessen zu gelangen, was beim Spielen geschieht:

> The […] documentation of manifestations of history in children's rooms is insufficient to understand their underlying cultural structure in the child's world. Although they provide important clues as to which of the past's references the children are confronted with, they say little about the play processes and specific meanings in which they are embedded. The ethnographic exploration of children's rooms […] requires an interview with the child for a sufficiently differentiated description of the toys, in order to overlook the dimensions of usage and contextualisation not inscribed in the object. This results in three levels that seem important for such access to toys: (a) material object as manifestation of history for its own sake; (b) context and forms of the child's usages; (c) child's reflections on the material objects as manifestations of history.[145]

Es reicht eben nicht aus, sich nur mit dem Objekt »Spielzeugburg« selbst zu beschäftigen und davon abgeleitet Aussagen über dessen Art der Vergangenheitsdarstellung zu treffen.[146] Zwar gilt diese Form des Zugangs zu Darstellungen der Vergangenheit in der Geschichtsdidaktik durchaus als gängige Variante einer Analyse von geschichtskulturellen Manifestationen, nicht zuletzt aufgrund ihrer leichten Realisierbarkeit,[147] doch wird damit die Wahrnehmung durch die Rezipient_innen völlig ausgeblendet. Ein kritisches Hinterfragen der Darstellung im Sinn einer historischen De-Konstruktion trägt zwar dazu bei, dass verschiedenste Versatzstücke der empirischen, seltener der normativen Triftigkeit herausgearbeitet und Aussagen über die narrative Plausibilität dieser geschichtskulturellen Objekte

145 Kühberger 2018a.

146 Hierfür stehen ja klassische Objektanalysen: Vgl. Hannan/Longair 2017; Lueger/Froschauer 2018.

147 Vgl. etwa zu Computerspielen: Milch 2021.

getätigt werden können,[148] letztlich bleibt es in der Kommunikationssituation jedoch stark den Rezipient_innen überlassen, wie sie das Angebot wahrnehmen und für ihr Spiel bzw. auch für die Erweiterung ihrer Vorstellungen – möglicherweise auch für jene von der Vergangenheit – nutzen. Es ist daher notwendig, eine *Befremdung* scheinbar vertrauter Dinge zuzulassen, um »sich falschen Evidenzen und verkürzenden Fokussierungen zu entziehen«.[149] Im Folgenden wird daher am Beispiel der Spielzeugritterburgen aus den untersuchten Kinderzimmern versucht, (1) Aussagen über die in den materiellen geschichtskulturellen Objekten angelagerten Vergangenheitsbezüge zu machen, (2) den Stellenwert der Objekte in den Kinderzimmern bzw. für das Kind zu bestimmen, (3) die Nutzung der geschichtskulturellen Objekte durch die Kinder sowie (4) die damit verbundenen konzeptuellen Vorstellungen von Vergangenheit zu erschließen (Abb. 5.11).

Objekt als Darstellung der Vergangenheit	Aussagen über die im Objekt angelagerten Vergangenheitsbezüge treffen/ggf. De-Konstruktion
Objekt im sozialen Kontext des Kindes	Stellenwert des Objektes in den Kinderzimmern bzw. für das Kind bestimmen
Objekt als Teil der sozialen Praxis	Nutzung des Objektes durch die Kinder
Objekt als Teil des Kognitiven	Erschließen von konzeptuellen Vorstellungen von Vergangenheit anhand des Objektes durch das Kind

Abb. 5.11: Kontextualisierende Analyse von Geschichtsdingen im Kinderzimmer

Versucht man, eine Spielzeugritterburg als Objekt einer Vergegenwärtigung bzw. als Anreiz dazu zu verstehen, können diese Dimensionen beleuchtet werden. Unter Vergegenwärtigung versteht Rolf Schörken nicht das Gleiche wie unter einer wissenschaftlichen oder wissenschaftsorientierten Rekonstruktion, er identifiziert damit vielmehr einen anderen Schwerpunkt im Umgang mit dem Historischen. Durch die Produktion einer

148 Vgl. Schreiber 2005; Schreiber 2007; Kühberger 2013a; Kühberger 2015b, 59 ff. Ähnlich: Pandel 2005, 32 ff.; Gautschi 2009, 50 ff.

149 Hahn 2010, 18.

Spielzeugritterburg wird eine »Bewusstseins- und Imaginationswirklichkeit«[150] als Objekt materialisiert und nicht nur kognitiv-sprachlich erschaffen, wie Schörken dies am Beispiel des Geschichtsromans vorführte. Gleichwohl gilt auch für die Spielzeugritterburg und die durch sie potenziell ausgelösten Gedanken und Vorstellungen, dass diese Form der Auseinandersetzung nicht einfach als Zugang »minderen Ranges« abqualifiziert werden kann: »Die Erschaffung einer neuen Wirklichkeit ist immer auch ein Akt der Mimesis. Die mit Hilfe von Wörtern und Bildern geschaffene sekundäre Wirklichkeit ›ist‹ und ist zugleich nicht.«[151] Die Spielzeugritterburg muss daher als teilmaterialisierte Bewusstseinsrealität begriffen werden, die »der erfahrenen Realität insofern ähnlich ist, als man in sie eintreten kann, sich von ihr umfangen lassen und gewissermaßen in ihr mitschwimmen und mitagieren kann – aber eben nur mit Hilfe der Vorstellungskraft […].«[152]

Für Schörken hat ein derartiger Umgang mit der Vergangenheit eine andere Intention als rekonstruierende Verfahren, denn eine Vergegenwärtigung gibt »der Vergangenheit die Qualität einer neuen (Bewusstseins-) Wirklichkeit« und bietet dadurch einen Erlebnis- und Erfahrungsraum, in dem man sich »in einer anderen Gegenwart aufhalten und verhalten kann.«[153] Gleichzeitig handelt es sich auch um einen »magischen Vorgang«, bei dem das »Faszinosum des Zeit-Sprunges in die Vergangenheit« vollzogen werden kann.[154] Die von Schörken auch als *sekundäre Wirklichkeit* oder *andere Gegenwart* bezeichnete Imagination, die bei einer Spielzeugritterburg zusätzlich durch die materielle Dimension der Darstellung und weiteres Spielzubehör (Ritter, Burgfräulein, Waffen, Kleidungsstücke, Pferde etc.) gestützt wird, dient im Spiel dazu, soziale Handlungen zu erproben oder imaginierte Geschichten umzusetzen.[155] Schörkens *Vergegenwärtigung* repräsentiert im Kern daher durchaus das, was oben als *alltägliches historisches Denken* beschrieben wurde. Er trennt nämlich einerseits den damit verbundenen kognitiven Vorgang eindeutig von wissenschaftlichen bzw. wissenschaftsorientierten Vorgangsweisen ab, erkennt darin aber auch eine eigenständige Form des Umgangs mit Vergangenheit und versucht andererseits, diesen Prozess nicht negativ zu qualifizieren.[156] Im

150 Schörken 1995, 13.
151 Schörken 1995, 13.
152 Schörken 1995, 13.
153 Schörken 1995, 14.
154 Schörken 1995, 14.
155 Vgl. Kühberger/Karl 2021.
156 Vgl. Kapitel 2.3.

Gegensatz zur Rekonstruktion kennt die *Vergegenwärtigung* eben »kein kritisches Bewusstsein der eigenen Begrenzung«:

> Rekonstruktion beinhaltet die Möglichkeit ihres Scheiterns, ihrer Ungenauigkeit der Abbildung, die, obwohl nach bestem Wissen und Gewissen erfolgt, ihrer hermeneutischen Position nicht zu entfliehen vermag und aus der Kombination von begrenztem Blick und fehlendem Datenmaterial Zerrbilder rekonstruiert.[157]

Ob eine *Vergegenwärtigung* als (Ersatz-)Erlebniswelt erreicht wird, hängt von verschiedenen Faktoren der Illusionsbildung[158] ab. Betrachtet man Spielzeugburgen als Orte der Materialisierung von Vergangenheitsvorstellungen, so kann dabei sicherlich auf einen *pastness*-Effekt verwiesen werden, der eben auch Spielzeugobjekte wie Burgen als gefühlte vergangenheitsförmige Darstellungen aufladen kann. Dies geschieht dann, wenn stereotype Vorstellungsgebäude, die in der populären Geschichtskultur ständig reproduziert werden, in diese Geschichtsdinge plausibel Eingang finden. Es handelt sich damit im Kern um eine kulturell determinierte Authentifizierung, die weit verbreiteten, nicht selten stereotypen Bildern und Darstellungsmodi (oder oft auch nur damit in Verbindung stehenden Gefühlen und Erwartungen) stärker entsprechen muss als wissenschaftlichen Annäherungen an die Vergangenheit, die streng empirisch belegt werden müssen.[159] Damit mutieren die dabei eingesetzten Stimuli zu einer »general reference to history or a time that is no longer available to us«.[160] Eine derartige Anmutung von Vergangenheit in der Darstellung ist davon bestimmt, wofür das Objekt sich ausgibt oder was es repräsentieren möchte. So wie es Cornelius Holtorf für künstlich geschaffene Ruinen oder historisch wirkende Aufbauten in *theme parks* beschreibt,[161] kann auch bei Spielzeug durch die Anwendung von Imitationsstrategien *pastness* erzeugt und dieses in eine Aura von Vergangenheit gehüllt werden. Holtorf hält fest:

> The presence or absence of pastness is not related to an object's physical properties and age but, rather, is something to be sensed; it is the result

157 Hochbruck 2009, 221.
158 Ergänzend sei hier auf das lateinische Ethymon und seine Verbindung zu »ludere« (dt. spielen) verwiesen.
159 Vgl. Holtorf 2017; Holtorf 2013.
160 Birchall 2004, 179.
161 Vgl. Holtorf 2017, 501 und 505.

> of a particular perception of a given object and, as such, firmly situated in a given social and cultural context and for a certain audience.[162]

Damit betont Holtorf vor allem die Ebene einer gefühlten Rezeption im Rahmen des sinnlichen Erlebens. Um in der Diktion des Kunsthistorikers Alois Riegl zu bleiben: Diese Wahrnehmungen können als »Stimmungswirkungen« verstanden werden, die beim Betrachten – und im hier besprochenen Fall sicherlich auch beim Spielen – ausgelöst werden. Diese Empfindungen würden nach Riegl »keine wissenschaftlichen Erfahrungen voraussetzen, insbesondere zu ihrer Befriedigung keiner durch historische Bildung erworbenen Kenntnisse« bedürfen. Über »die bloße sinnliche Wahrnehmung« würde sich das Empfinden als Gefühl äußern.[163] Dieser als »Stimmungswirkung« klassifizierte Rezeptionsprozess ordne sich in eine allgemeine Wahrnehmung von Vergänglichkeit ein,[164] wodurch der zeitliche Gegensatz von *heute* und *gestern* etwa im Spielzeug durch ein unmodernes Aussehen, ein Andeuten von wenig bis nicht in der Gegenwart verwendeten Materialien sowie einen erkennbaren Mangel an Vollkommenheit angezeigt werden könne. Formen, Farben und oftmals die inszenierte Patina oder eine angedeutete Tendenz zur Auflösung (bewusst gesetzte Lücken, angedeutete abgebrochene Teile etc.) könnten zeitliche Alterität signalisieren.[165] Damit wird auch bei Riegls Zugang ein (nicht diszipliniertes) alltägliches Denken im Umgang mit Zeitlichkeit markiert, das sich explizit nicht über wissenschaftliche Kriterien ordnet und sich viel stärker als eine gefühlsbetonte Variante eines Umgangs mit Vergangenheit beschreiben lässt. Bezogen auf Spielzeug sind es jene Elemente, die bei der Produktion bewusst eingebaut werden, um bei den späteren Nutzer_innen als emotionale Trigger zu fungieren. Dies bedeutet aber nicht, dass bei Produkten der Spielzeugindustrie jedes Element konsequent dieser Art einer plausibel wirkenden Vergangenheitsauthentifizierung unterworfen ist, vielmehr können es durchaus auch nur einzelne Versatzstücke (wie Requisiten, Aufbauten, Farben, Formen etc.) sein, die Rezipient_innen auf diese Spur bringen.[166] So wird das allzu modern wirkende Plastik von heutigen Spielzeugritterburgen eben mit bekannten Bildbeständen überschrieben und überblendet, um die beabsichtigte historisch anmutende

162 Holtorf 2017, 500.
163 Riegl 1929, 150. – Riegl bezieht sich in seinen Ausführungen auf Denkmäler, denen auf diese Weise ein »Alterswert« beigemessen wird.
164 Vgl. Riegl 1929, 150.
165 Vgl. Riegl 1929, 160 ff.
166 Vgl. Hagemann 2020, 164.

Atmosphäre zu erreichen.[167] Stefan Jordan geht sogar davon aus, dass etwa Spielzeugritterburgen »sich zwangsläufig von der historischen Tatsächlichkeit lösen [müssen], um ein Gefühl des Historischen/[der]Vergangenheit zu erzeugen.«[168] Es handelt sich dabei vor allem um Authentifizierungsstrategien, die bei der Ausgestaltung von Darstellungen der Vergangenheit angewandt werden, um ein Produkt bei Erwachsenen als Käufer_innen und Kindern als Nutzer_innen von Spielzeug über die Inszenierung der Form als ein überzeugendes Abbild einer bestimmten historischen Epoche ausgeben zu können.[169] Dieser *pastness*-Effekt im Spielzeug beruht damit weniger auf empirischer geschichtswissenschaftlicher Belegbarkeit oder einer Imitation des Aussehens von Originalobjekten aus der Vergangenheit, sondern ist als mediatisierte Kommunikationsstrategie zu verstehen, die zwischen dem inszenierten Objekt und den Erwartungen, die innerhalb einer Kultur an derartige Objekte herangetragen werden, wirksam wird. Besonders augenscheinlich ist dies dort, wo die Darstellung von Ritterburgen immer weniger mediävistischen Erkenntnissen folgt oder Anlehnungen an erhaltene Burgen sucht, sondern vielmehr auf Ressourcen zugreift, die sich in der populären Kultur als »mittelalterlich« ausgeben oder als solche erfühlt werden. Oftmals verfügen derartige Referenzsysteme aus der Geschichts(pop-)kultur über weit glaubwürdigere Zeichensysteme als die Einsichten der historischen Wissenschaften. So ist es auch erklärbar, warum im 21. Jahrhundert zu beobachten ist, dass Spielzeugritterburgen jene abrufbaren Gefühlswelten und ikonographischen Schemata eingeschrieben werden, die aus Fantasy-Produktionen unserer Gegenwart stammen.[170] »Herr der Ringe«, »Game of Thrones« oder andere ähnlich gelagerte Film- bzw. Bildwelten stellen so Versatzstücke einer angeblichen zeitlichen Alterität zur Verfügung, auf die bereitwillig zurückgegriffen wird, um mittelalterliche Welten im Spielzeug darzustellen.[171]

5.3.1 Objekte als Darstellung der Vergangenheit

Wendet man sich zunächst den in den besuchten Kinderzimmern auffindbaren Spielzeugritterburgen als Darstellung der Vergangenheit zu, so zeigt sich in den Dokumentationen, dass diese in zwölf Räumen bzw. in etwa jedem vierten Kinderzimmer anzutreffen waren. Nicht selten waren sie

167 Vgl. Jordan 2020, 465. – Vgl. auch: Böhme 1995, 33.
168 Jordan 2020, 466.
169 Vgl. Grundermann et al. 2021, 255.
170 Vgl. etwa die mittelalterliche Stadt »Novelmore« aus dem Produktkatalog 2021: Playmobil®, Produkt-Nr. 70746, Nr. 70745, Nr. 70220 oder 70221.
171 Vgl. Kapitel 5.4.

jedoch in einer Schachtel verpackt, was weniger auf die Spielgewohnheiten zurückzuführen war als vielmehr auf die Raumnot, die in verschiedenen Kinderzimmern aufgrund des vielfältigen Spielangebots vorherrschte. Einige Familien waren offenbar darum bemüht, Ordnung herzustellen oder zu halten. Aus diesem Grund wurden ausgewählte Spielsachen für einige Zeit verstaut, um sie später wieder hervorzuholen.[172] In einigen Fällen wurden die Burgen aber nicht wieder aus ihren Zwischenlagern hervorgeholt, wandelten sich zu Relikten der kindlichen Spielvergangenheit und fristeten im Keller unbespielt ihr Dasein.[173]

Von den zwölf Burgen waren neun von Playmobil, eine von Elastolin[174] und zwei von Lego, wobei eine der Lego-Burgen eigentlich die Anlage von Hogwarts aus »Harry Potter« zeigte.[175] Gerade diese unklare Charakteristik der Anlage von Hogwarts aus den Romanen bzw. Spielfilmen um Harry Potter verdeutlicht nochmals die Problematik solcher liminaler Darstellungen, die sich irgendwo zwischen *ficta* und *facta* bewegen, eindeutig Vergangenheitsreferenzen eingeschrieben haben, aber gleichzeitig Fantasy-Bezüge in sich tragen. Das Unternehmen Lego betont als Antwort auf eine Anfrage, dass derartige Schlösser und Burgen wenig Anspruch auf Authentizität besitzen und sich primär an popkulturellen Strömungen orientieren würden, wie man dies etwa am Beispiel des »Harry Potter Castle« nachvollziehen könne. Dieser Aspekt ist den Produzent_innen also durchaus bewusst, man setzt das Produkt also absichtlich mit Burgen in Verbindung.[176] Auch beim Besuch des zehnjährigen Charlie in seinem Kinderzimmer zeigt sich diese Tendenz. Im Interview wird deutlich, dass auch er in den Hogwarts-Gebäuden seines Spielsets eine Burg erkennt. Er fotografiert sie als eines der wichtigsten Dinge in seinem Raum.[177] Es sind vermutlich die historisierenden Teilelemente, die zu einer derartigen Einschätzung führen. Neben den mächtigen Rundtürmen, den Toren, den hohen gotischen Fenstern und den zahlreichen Fialen sind es vermutlich vor allem die angedeuteten Ziegel, die unter dem abgebröckelten Putz hervorschauen und damit einen unbestimmten Alterungsprozess (im Sinn

172 Vgl. Fall 4k_m; Fall 7k_m; Fall 3m; Fall 22m; Fall 25m.

173 Vgl. Fall 2k_m.

174 Elastolin war ursprünglich der Markenname der heute nicht mehr existenten deutschen Firma O. & M. Hausser KG, die vor allem für ihre Massefiguren (Elastolin-Figuren) bekannt war.

175 LEGO®, Produkt-Nr. 75953 und Nr. 75954. – Fall 4w.

176 Vgl. zur Stellungnahme von Lego v. 25. 2. 2019: Auge 2021, 261 f. – Festzuhalten ist jedoch, dass eine derartige aktuelle Einschätzung kaum bis gar nicht mit den Ausrichtungen in der eigenen Produktionsgeschichte in Verbindung steht, da man früher sehr wohl eng an Bilder der Vergangenheit anknüpfte. – Vgl. Fanning 2021, 42 f.

177 Fall 25m.

von *pastness*) suggerieren. Damit wird letztlich auf einen Bereich verwiesen, der im Rahmen dieser Untersuchung nur eine Nebenrolle einnimmt, es aber wert wäre, an anderer Stelle vertieft zu werden, nämlich auf den Zusammenhang von Fiktion und Geschichte in der Spielwelt von Kindern. Ann Curthoys, die sich mit historischen Dimensionen in den Harry-Potter-Romanen beschäftigte, hält fest: »I am treating them not as historical fiction, but rather as works of fiction that allude in significant ways to historical events and historical practice.«[178]

Solche Momente sind es auch, die in Spielzeug wie Charlies oben beschriebener Harry-Potter-Burg (in Anlehnung an den Roman und die Filme) aktiviert werden, wenn die Handlung nicht nur in einer indefiniten Vergangenheit der Zeitgeschichte angesiedelt ist und Hogwarts selbst zudem nur über einen magischen Zeitbruch erreichbar ist. Die Gebäude der »Schule für Hexerei und Zauberei« sind historisiert, rufen unweigerlich »medievalistische« Referenzen ab, die für Großbritannien ganz typisch,[179] aber auch in anderen westlichen Traditionen relativ leicht decodierbar sind. Sie spielen mit vielerlei (hier: architektonischen) Andeutungen, die auf diese Weise auch dem Spielzeug eingeschrieben wurden und damit als solche erkannt werden (können). Man sollte daher verstärkt darüber nachdenken, welchen Stellenwert eine derartige Melange für die Ausbildung historischer Vorstellungen hat.[180]

Wendet man sich aber nun jenen Darstellungen aus buntem Plastik zu, die sich als Ritterburgen ausgeben und damit Teil der kindlichen Geschichtskultur in den heutigen Kinderzimmern sind, so zeigt sich, dass diese Objekte eine bis ins Mittelalter zurückreichende Geschichte als Spielzeug besitzen. Der Historiker Oliver Auge machte unlängst auf ein derartiges hochmittelalterliches Beispiel aufmerksam, das für Alphonso, Earl of Chester (1273-1284), überliefert ist.[181] Der 1273 in Bayonne geborene englische Thronfolger war im Besitz einer Spielzeugritterburg mit Belagerungsmaschinen.[182] Es ist nicht bekannt, ob es sich dabei um die gleiche Burg handelte, die später sein Bruder Edward erhielt. Denn auch von Edward II. von Carnarvon (1284-1323) weiß man, dass er im Alter von sechs Jahren eine Spielzeugritterburg bekam – von Mitgliedern des königlichen Haushaltes liebevoll gebastelt und aufwendig bemalt.[183] Ziel war es, mit derartigen Burgen die jungen Thronfolger auf ihre Aufgaben als

178 Curthoys 2014, 25.
179 Vgl. Alexander 2007; D'Arcens 2016.
180 Vgl. Kapitel 5.4.
181 Vgl. Auge 2021, 259 f.
182 Vgl. Prestwich 1988, 127.
183 Vgl. Castor 2010, 229.

Kriegsherren vorzubereiten. Man kann dies wohl am ehesten – mit allen epochentypischen Einschränkungen – mit den Zinnsoldaten für bürgerliche Buben im Preußen des 19. Jahrhunderts vergleichen. Auch wenn eine Geschichte der Spielzeugritterburg seit dem Mittelalter noch aussteht,[184] so zeigen sich vom 19. bis ins 21. Jahrhundert doch eindeutige Entwicklungslinien, die sich an einem architektonischen Typus abarbeit(et)en und immer ähnliche mimetische Miniaturgebäude dem kindlichen Spiel überantworten. Spielzeugritterburgen wurden dabei durchaus als bildend angesehen. So betont etwa Paul Hildebrandt im Jahr 1904 den besonderen pädagogischen Wert dieses Spielzeugs:

> 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 Burgverlies 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.[185]

In dieser (auch romantisch angelegten) Beschreibung offenbart sich nochmals der Drang, derartige Ritterburgen als Vergegenwärtigungen auftreten zu lassen, die Abwesendes anwesend machen und dabei nicht nur ein einfaches Abbild der Vergangenheit sind, sondern dieses zusätzlich verschönern, gar korrigieren, um in einer Verdichtung einen ästhetischen Überschuss bieten zu können.[186]

Betrachtet man die in den Kinderzimmern verfügbaren Plastikritterburgen,[187] zeigt sich schnell, dass sich wenig an ihrem stereotypen Auftreten geändert hat. Man nimmt Anleihe bei der Eigenart verschiedener

184 Vgl. Auge 2021, 260.
185 Hildebrandt 1904, 298.
186 Vgl. Stridde 2017, 357 f.
187 Folgende Burgen von Playmobil konnten in den Kinderzimmern dokumentiert werden: Playmobil®, Produkt-Nr. 3450 (Große Ritterburg), Nr. 4865 (Große Löwenritterburg), Nr. 6000 (Königsburg der Löwenritter), Nr. 6001 (Falkenritterburg).

mittelalterlicher Burgen und verdichtet Versatzstücke zu jenen Typen, die heute im (Online-)Spielzeuggeschäft angeboten werden. Im Marketing würde man hier wohl auch von *Selbstähnlichkeit* sprechen: Spielzeugritterburgen haben über Jahrhunderte bzw. Jahrzehnte hinweg am Markt Bestand und werden nachgefragt, weil sie einerseits offen sind für eine dynamische, dem jeweiligen Zeitgeist entsprechende Weiterentwicklung – wie sich dies aktuell vor allem in einem ausgeprägten Hang zum Fantasy-Genre ausdrückt –, weil sie andererseits aber auch ihre leicht wiedererkennbare Spezifik mit den typischen Vergangenheitsreferenzen nie verloren haben. Die Ähnlichkeit zwischen Holzspielzeugburgen des 19. Jahrhunderts und ihren Verwandten aus verschiedensten Werkstoffen im 20. und 21. Jahrhundert ist damit ebenso augenfällig wie die von einer derartigen Marketingstrategie getragene Weiterentwicklung innerhalb der Produktpalette von Playmobil.[188] Das Aussehen der Spielzeugritterburgen geht stark auf Höhenburgen zurück, die jedoch oftmals als Flachlandburgen dargestellt werden. Andere historische Burgtypen, wie etwa Turmhügelburgen oder Wasserburgen fanden wenig Widerhall. Oliver Auge macht in den Spielzeugritterburgen, so wie sie derzeit verbreitet sind, vor allem zwei zentrale Bezüge aus, nämlich (1) Versatzstücke idealtypischer Verdichtungen von Adels- und Ritterburgen aus der Zeit zwischen 1150 und 1300 und (2) eine Materialisierung von idealisierten Vorstellungen aus der Romantik, als am Ende des 19. und zu Beginn 20. Jahrhunderts ein vermeintlich ›wahres‹ Mittelalter ersonnen wurde:[189]

> Im Zuge dessen wurden Vorstellungen entwickelt, was zu einer klassischen Burg gehörte und was nicht, die man dann auch in Erhaltungs- und Restaurierungsmaßnahmen an Burgruinen umsetzte, wenn man nicht gleich Idealbauten von Burgen bis hin zu reinen Märchenschlössern ganz neu errichtete. Ich denke hierbei etwa an die Burgen Reichenstein oder Stolzenfels am Rhein, die Burg Hohenzollern bei Hechingen, die Burgen Pierrefonds und Hohkönigsburg im Elsa[ss]/Frankreich und natürlich auch an das Schloss Neuschwanstein bei Füssen. Von dort führt eine mehr oder minder direkte Linie zu Burgen in Fantasy-Welten, was am besten das »Sleeping Beauty Castle« in Disneyland bei Los Angeles von 1955 veranschaulicht. Vom Bautypus her wurzelt dieses in den Burgenvorstellungen des 19. Jahrhunderts.[190]

188 Vgl. Errichiello/Zschiesche 2013, 64 ff.
189 Vgl. Auge 2021, 266.
190 Auge 2021, 266 ff.

Damit wird bereits deutlich, dass derartige Modelle von Burgen, wie sie im Spielzeug auftreten, wenig mit einer akkuraten Annäherung an die Vergangenheit zu tun haben. Sie entsprechen in ihrer kulturell amalgamierten Form eher populärkulturellen Vorstellungen, die um die Wende zum 20. Jahrhundert entwickelt und bis ins 21. Jahrhundert mitgeschleppt wurden.[191] Die von Tobias Hammerl entworfene analytische Skizze zu Spielzeugritterburgen von Lego trifft auch auf die Produktpalette von Playmobil zu. Er hält 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.[192]

Im Detail muss jedoch die szenisch-dramatische Komponente derartiger Spielzeugburgen hervorgehoben werden, da die Darstellung der den Burgen-Spielsets beigegebenen Figuren und deren Ausstattung äußerst detailverliebt ist.[193] Während die Burgen selbst eine Vielzahl an Möglichkeiten offerieren, ihre technische Ausstattung zu erkunden und die Funktionen im Spiel einzubauen (Zugbrücken, Tore, Kerker, Zugbrunnen etc.), bieten die kleinteiligen Spielaccessoires eine kulturelle Rahmung an, die sich im Sinn eines *medievalism* um vermeintliche Realitätsnähe bemüht.[194] Über die Darstellung der Burgen und ihres Zubehörs wird so eine Darstellung von »medievalistischen« Burgen realisiert, die Kinder durch ihre spezifische Anmutung in eine andere Zeit versetzen sollen. Die *pastness*-Effekte

191 Die Bildwelten sind damit stark mit Bildern eines vermeintlichen Mittelalters durchtränkt. Valentin Groebner verweist darauf, dass die »drei mittelalterlichen Burgen in Deutschland mit den meisten Besuchern – Hohenstaufen, die Wartburg und Neuschwanstein – […] alle aus dem 19. Jahrhundert [stammen].« – Groebner 2018, 168.

192 Hammerl 2018, 184. – Ähnliche Ergebnisse liefern auch Analysen zu Playmobil bei Zeppezauer-Wachauer 2014 oder Bramann/Erbert 2021.

193 Vgl. Zeppezauer-Wachauer 2014, 61.

194 Vgl. Alexander 2007; Groebner 2008; D'Arcens 2016.

erwachsen dabei aus der – in Plastikteilen umgesetzten – im Vergleich zur Gegenwart andersartigen Architektur der Burgbauten, dem grauen, massiven Mauerwerk und den damit kombinierten Holzteilen, den Rechteckzinnen, den einfachen technischen Details (Hebel, Seile usw.) sowie den beigemengten Figuren und Ausstattungselementen, die eine Alterität zur Gegenwart der Kinder vorführen. Die Ritterburgen zeigen sich dabei immer in einem sehr guten baulichen Zustand, wenngleich auch Spielzeugruinen angeboten werden, bei denen der *pastness*-Effekt nochmals auf einer ganz anderen Ebene hervortritt.[195] Letztere konnten jedoch nicht in den besuchten Kinderzimmern angetroffen werden. Aus nahezu allen »Poren« von Spielzeugritterburgen »triefen« Momente, die nach Vergegenwärtigung einer Vergangenheit durch die Kinder im Spiel verlangen. Es ist ihnen ein zeitgeistiges (nichtwissenschaftliches) Mittelalterbild eingeschrieben, das es als in sich stimmige Gesamtinszenierung zu entdecken und zu bespielen gilt. Mit Fragen nach der empirischen Plausibilität einzelner Versatzstücke, die dabei mitgeliefert werden, halten sich weder das Unternehmen noch die Kinder auf.

Bei aller werbewirksamen Inszenierung der Spielzeugritterburgen in den Katalogen von Playmobil muss man jedoch feststellen, dass die Burgen, auf die man in den Zimmern der Kinder trifft, kaum jemals die Aura der perfekten Inszenierung besitzen. Sie sind oftmals nur mehr Bruchstücke des ursprünglich gelieferten Sets. Den Raum- und Spielbedürfnissen der Kinder folgend werden oftmals nur einzelne Elemente verwendet, die als Teilkulissen die eigene Imagination der Kinder befördern. Hierfür steht beispielsweise das Spielverhalten der neunjährigen Miriam. Sie hat nur einen Teil der Ritterburg aufgebaut und erklärt im Interview, dass sie immer mit allen unterschiedlichen Spielsets, die sie zur Verfügung hat, spielt. Dabei fließen dann der Ponyhof, der Reiterhof, die Ritterburg, das Polizeikommando etc.[196] ineinander und bilden eine ganz individuelle Spielwelt (Abb. 5.12). Die Burgen stehen in diesen Fällen dann auch meist nicht mehr unbedingt für eine *zweite Gegenwart*, also für ein Spiel in einer vermeintlichen Vergangenheit, sondern werden als Teil der Gegenwart, als Überreste, wie man sie auch heute in so mancher mitteleuropäischen Stadt vorfindet, in das Stadtleben integriert.[197]

195 Vgl. Playmobil®, Produkt-Nr. 4335-A (Barbarenruine); Nr. 70539 (Feuerruine); Nr. 5861 (Ritter mit Ruine).

196 Erkennbar sind folgende Sets: Playmobil®, Produkt-Nr. 5176 (Kommandostation mit Alarmanlage); Nr. 6926 (Großer Reiterhof); Nr. 5222 (Ponyhof); Nr. 6001 (Falkenritterburg).

197 Vgl. Spielen in der Geschichte – Kapitel 5.1.1.

Abb. 5.12: Aufbauten mit Systemspielzeug im Zimmer von Miriam (Fall 1w)

5.3.2 Objekte im sozialen Kontext des Kindes

Verrät die Leidenschaft für das Bauen oder das Rollenspiel schon viel über den Stellenwert der Spielzeugritterburgen für die Kinder, so kann man über die räumliche Einbettung der Objekte im jeweiligen Kinderzimmer noch weitere Hinweise gewinnen. Wie bereits erwähnt, hatten einige Kinder ihre Burgen zum Zeitpunkt unseres Besuchs gerade weggeräumt, in den Originalverpackungen verstaut oder in teilweise abgebautem Zustand ins Abseits gestellt. Oft hatte es jedoch den Anschein, als ob dies nur ein vorübergehender Zustand sei, was etwa der achtjährige Rupert im Interview bestätigte. Das Interview wurde mit ihm Anfang Jänner geführt. Auf die Frage, wann er das letzte Mal mit der Burg gespielt habe, antwortete er: »Ich weiß nicht. Sonst steht sie immer da auf einer Platte, ich habe sie jetzt aber vor den Weihnachtsferien mal abgebaut, damit ich ein bisschen mehr Platz hab für die neuen Sachen.«[198] Offenbar war sie also ca. zwei Wochen vor dem Interview abgebaut worden, hatte voher aber einen zentralen Platz im Zimmer eingenommen, dort, wo nun andere Spielsachen,

198 Fall 7k_m, Pos. 235.

vor allem die neuen Geschenke von Weihnachten (z. B. ein Lego-»Ninjago-Drache«) und ein umfänglicher Spielzeugfuhrpark aufgestellt waren.

Die Wertschätzung, die der Ritterburg entgegengebracht wurde – schon daran zu erkennen, dass sie auf einer festen Unterlage thronte –, konnte auch im Kinderzimmer des neunjährigen Hubert beobachtet werden. Er lagert seine Ritterburg griffbereit in einem zentralen Kasten seines Kinderzimmers. Auf zwei leicht zugänglichen unteren Ebenen des Schrankes präsentierte er bei der Führung durch sein Zimmer die Ritterburg, die in nahezu vollständig aufgebautem Zustand dort auf das nächste Spiel wartete. Diese Form der Aufbewahrung erinnert an die Verhältnisse bei Rupert. Auch Hubert kann die Spielunterlage mit der Burg leicht aus dem Schrank ziehen, um diese vorzuführen. Daneben befinden sich verschiedene Boxen mit mehreren Unterteilungen, in denen Kleinteile wie Figuren, Waffen, Kleidungsstücke und andere Utensilien akribisch sortiert auf ihre Wiederverwendung warten (Abb. 5.13).[199] Die Akkuratesse, mit der diese Spielsachen behandelt werden, zeugt von der Wertschätzung, die diesen Objekten entgegengebracht wird. Hubert erinnert sich zudem im Detail an den Tag, an dem er die Burg geschenkt bekommen hat:

> Hubert: »Ja, die habe ich zu meinem fünften Geburtstag so ungefähr bekommen.«
> I: »Wirklich, so lange hast du die schon?«
> Hubert: »Mein Opa hat mir da so eine kleine Unterstellplatte gebaut.«
> I: »Warte, sollen wir sie rausholen?« [Hubert holt die Burg aus dem Schrank.]
> Hubert: »Und der [Opa; C. K.] hat das dann irgendwann einmal von Playmobil gekauft, eine Unterstellplatte gemacht, und wir haben immer Sachen dazubekommen, meistens Rittersachen. Und da habe ich dann einen Felsen bekommen mit einem Geheimversteck und die ganze Burg. Aber als ich sie bekommen habe, da waren wir bei Oma und Opa, die haben den Gartentisch aufklappt auf der (…) – halt aufgeklappt im Garten, und dann ist so ein Riesending dagestanden, mit einer Decke überdeckt, und ich habe mich schon gefragt: ›Was könnte das sein? Was könnte das sein? Was bekomme ich da zum Geburtstag?‹ Und dann ist das Geheimnis gelüftet worden, und dann war das eine richtig coole Ritterburg.«
> I: »Hast du dich da voll gefreut?«
> Hubert: »Ja, und zu dem fünften Geburtstag war das, glaub ich, habe ich dann eine Torte bekommen, und die Mama hat Ritterfiguren ge-

199 Fall 4k_m.

Abb. 5.13: Spielzeugritterburg des neunjährigen Hubert (Fall 4k_m)

nommen, hat so Art Räume gemacht und hat die Ritterfiguren reingestellt. […] Das war so richtig cool.«[200]

In diesem Fallbeispiel zeigt sich nicht nur die emotionale Nähe des Kindes zum Geschenk des Großvaters und die ebenfalls dokumentierte Leidenschaft für das Spielset, das im Laufe der Zeit immer weiter ausgebaut wurde, es zeigt auch einen wirtschaftlichen Vorgang, der heute im Internet auf Plattformen wie *eBay* oder *willhaben* gut nachvollziehbar und auch auf Flohmärkten zu beobachten ist, nämlich dass Familien derartige Spielsachen wieder veräußern und andere Familien diese ankaufen. Damit wird der Lebenszyklus dieser Plastikerzeugnisse in den Händen von Kindern erheblich verlängert und die Anschaffungskosten und Umweltbelastungen deutlich verringert. Bei der Burg von Hubert handelt es sich um eine der ersten Ritterburgen aus dem Playmobil-Sortiment.[201]

Auch der siebenjährige Jörg erzählt im Interview davon, dass er seine Ritterburg an seinen Cousin weitergegeben habe, was jedoch seine emotionale Verbundenheit mit ihr in der Erinnerung nicht geschmälert hat.[202]

200 Fall 4k_m, Pos. 223-231.
201 Es steht zu vermuten, dass es sich um das Playmobil-Set (Playmobil®, Produkt-Nr. 3450/Burg) im Design von 1977 handelt.
202 Fall 5k_m.

Abb. 5.14: Elastolin-Ritterburg im Zimmer von Thomas (Fall 7m) und als Sammlungsobjekt des *Spielzeug Museums* in Salzburg

Eine »ererbte« Spielzeugritterburg findet man auch im Kinderzimmer von Thomas. Im Vergleich mit den anderen besuchten Räumen nimmt seine Elastolin-Ritterburg sicherlich die dominanteste Position in einem Kinderzimmer ein. Der zwölfjährige Bub lebt mit seinen Eltern in einem Einfamilienhaus in einer Kleinstadt.[203] Sein Zimmer hat 15 m² und ist damit größer als die meisten der besuchten Zimmer, sodass Thomas auch die Möglichkeit hat, seiner Ritterburg viel Raum zu geben. Betritt man das Zimmer, fällt sie sofort ins Auge, steht sie doch direkt vor der Balkontür des Zimmers. Sie thront damit nicht nur ganz prominent auf dem Zimmerboden, sondern ist auch Teil von Thomas' aktueller Spielwelt (Abb. 5.14). Die Burg hat er von seinem älteren Bruder, der schon 25 Jahre alt ist, übernommen. Thomas geht im Interview aber davon aus, dass sie ca. 50 Jahre alt ist. Hier liegt er mit seiner Schätzung nicht schlecht, da derartige Plastikburgen tatsächlich aus den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts stammen.[204] Mit einer Abmessung von 80 × 56 × 35 cm ist diese kompakte Spielzeugburg, die nicht abgebaut werden kann, doch recht sperrig und aufgrund des leicht zerbrechlichen Materials auch eine Herausforderung für eine häusliche Lagerung. Aus diesem Grund ist die Nutzung im Kinderzimmer sicherlich eine ideale Variante. Es war die einzige Spielzeugritterburg im Sample, die für das Spiel bereitstand und damit auch einen seltenen Einblick in die unmittelbar vorangegangene

203 Fall 7m.

204 Das *Spielzeug Museum* in Salzburg ist ebenso im Besitz einer derartigen Burg. Sie ist dort mit 1970-79 datiert. – Salzburg Museum, Inventarnr. S 0370-2019.

Spielpraxis geben konnte, wie dies im nächsten Unterkapitel, in dem die Objekte als Teil der sozialen Praxis begriffen werden, dargestellt wird.

5.3.3 Objekte als Teil der sozialen Praxis

Die soziale Praxis des Spielens mit Spielzeugritterburgen ist vor allem für das Verständnis davon, was Kinder mit den ihnen überantworteten Geschichtsdingen machen, wie sie sich diese im Spiel mit Geschichte aneignen oder wie sie diese verwenden, von besonderer Bedeutung. Versteht man Spielen als Teil informeller Lernprozesse, so ist danach zu fragen, inwiefern durch die Auseinandersetzung im Spiel mit einer solchen Ritterburg und den dazugehörigen Spielfiguren ein Lernen aus dem Bereich des Historischen einsetzt.

In einer ethnographischen Untersuchung, die in einer Gruppe eines städtischen Kindergartens der Stadt Salzburg durchgeführt wurde, konnten diesbezüglich verschiedene Spielvarianten dokumentiert werden. Sie verdeutlichen einerseits, dass Kinder bekannte soziale *scripts* anwenden (z. B.: Spielfiguren der Ritterburg werden von ihren epochentypischen Erkennungsmerkmalen befreit und in ein Vater-Mutter-Kind-Spiel überführt) oder Versatzstücke aus Geschichten, die den Kindern zugänglich gemacht wurden (z. B. Legende vom Hl. Martin), nachspielen, dass sie aber andererseits auch stark durch die *Affordanz* der Spielzeugobjekte gelenkt werden können, was sich darin zeigte, dass etwa die Rüstungen, Waffen und Kanonen, die zum Spielset gehörten, entlang der Funktionalität bzw. eigentlich ihres Aufforderungscharakters in der Miniaturspielwelt zum Einsatz kamen.[205] Darüber hinaus ist bekannt, dass Kinder in der sozialen Praxis eines derartigen Spielens auch persönliche tiefenpsychologische Herausforderungen zu bewältigen suchen oder diese zumindest in Teilaspekten unbewusst in das Spiel integrieren.[206]

Ethnographische Herangehensweisen zielen stark darauf ab, derartige soziale Praktiken zu beschreiben und zu dokumentieren, um davon abgeleitete Hinweise aus der unmittelbaren Lebenswelt der Beforschten zu gewinnen. Bei den Besuchen in den Kinderzimmern war es aufgrund des Settings, also einer stärker formal angelegten Begegnung, sowie der Führung durch das Kind nicht möglich, freies Spielen des Kindes zu beobachten, wie dies in der erwähnten Untersuchung im Kindergarten möglich war. Vielmehr kam es zu unmittelbaren Begegnungen mit individuellen Aufbauten von Spiellandschaften bzw. mit dem persönlichen Spielzeug

205 Vgl. Kühberger/Karl 2021. – Vgl. zur Affordanz von Objekten: Gibson 1977.
206 Kühberger 2021 f., 194 f. – Vgl. auch Lehmhaus/Reiffen-Züger 2018.

der Kinder. Es waren die Geschichtsdinge der interviewten Kinder, die in den Mittelpunkt des Gesprächs gestellt wurden, nicht wie in der oben beschriebenen Situation im Kindergarten Spielsachen, die ad hoc zur Verfügung gestellt wurden. Die Dinge wurden in den Gesprächen entlang des Interviewleitfadens aufgegriffen, und in der Regel konnte dadurch ein ausreichender Stimulus gesetzt werden, dass die einzelnen Kinder Einblicke in ihre Spielpraktiken gaben. An den Schilderungen des achtjährigen Rupert kann man etwa nachvollziehen, welche Macht das angebotene Spielmaterial im Sinn eines Aufforderungscharakters entfaltet. Vor allem technische Momente und die angebotenen Nutzungsmöglichkeiten der Ritterburg werden von dem spielenden Kind ausgeschöpft, daneben wird aber durchaus auch die eigene Phantasie aktiviert, um das Spielset in eine imaginierte Landschaft einzubetten:

I: »Und diese Ritterburg (…).«
Rupert: »Da gibt es zum Beispiel (…), wenn man da reingeht, dann kann sich da zum Beispiel jemand verstecken. Der Ritter.«
I: »Da fällt der runter. Hast du manchmal gespielt, dass da jemand reinfällt?«
Rupert: »Also geht die Zugbrücke runter, da ist so eine Stiege aus Stein und da muss man halt noch (…).«
I: »Und wenn das aufgebaut ist, was spielst du so damit?«
Rupert: »Mit den Figuren, verschiedene Geschichten und so Sachen.«
I: »Was spielst du da?«
Rupert: »Also manchmal helfen ein paar Ritter zu der Ritterburg und ein paar sind die Gegner.«
I: »Okay. Und die greifen sich dann gegenseitig an?«
Rupert: »Ja. Und da gibt es darunter zum Beispiel auch ein Verlies, wenn das da so auf einer Platte steht, dann gibt es da so etwas zum Verriegeln. Und da ist so eine Klappe, da kann man zum Beispiel was zu essen reingeben. […] Hier, da kann man mit der Kanone dagegen schießen und dann fällt da der Stecker [ein Teil der Wand; C. K.] aus der Mauer. Da ist zum Beispiel so ein Ritter. So ein Skelett ist auch dabei. […]«
I: »Du, und wenn du mit der Burg spielst, wenn die da so steht, stellst du dir da rundherum was vor, wie das war – früher?«
Rupert: »Ja. Vielleicht.«
I: »Und was stellst du dir da vor? Gebirge?«
Rupert: »Ja, Gebirge. Oder halt irgendeine Wiese oder ein Feld.«[207]

207 Fall 7k_m, Pos. 238-266.

Im Interview mit dem neunjährigen Hubert kann man diese Phantasielandschaften rund um seine Ritterburg detailliert nachvollziehen. Sie können potenziell das ganze Kinderzimmer einnehmen:

> I: »Und wenn du das spielst […], ist dann für dich da rundherum auch überall […] Landschaft […]?«
> Hubert: »Ja, ich nütze alles aus!«
> I: »Ja, alles?«
> Hubert: »Ich nütze meinen Schreibtisch. Das ist dann eine Höhle zum Beispiel. Oder den Sessel, da können dann die Boote unten durchfahren und so. Und oben ist der Wachturm drauf, wo die Wachen sind und nur bestimmte Boote durchlassen. Also ich nütze wirklich fast alles aus. Manchmal nützen wir sogar Mistkübel aus, und das sind dann die Fallen, wo die Feinde reingeschmissen werden und so. Also ich nutze wirklich fast alles aus. Sogar das Bett nütze ich immer wieder als Berg aus, wo dann der Riesenbär haust.«[208]

In den Interviews mit den Kindern treten Situationen zutage, die zeigen, dass ein Spielen zu zweit für einige Kinder motivierender wirkt als ein Spielen alleine. So berichtet etwa der zehnjährige Charlie davon, dass er mit seiner Spielzeugburg, die er – zerlegt in Einzelteile – in seinem Zimmer aufbewahrt, eigentlich nicht mehr spielt, weil sein um zwei Jahre jüngerer Bruder eine viel größere und neuere Burg besitzt. Mit ihr spielen die Brüder gemeinsam. Manchmal bauen sie auch beide Burgen auf. Dabei gehe es ihnen hauptsächlich um das Aufbauen und die »Begegnung« der verschiedenen Ritter, wie Charlie erläutert, ohne genauer in die Tiefe zu gehen, was noch so alles im Spiel passiert. Die Nachfrage, ob es sich um Eroberungen handle, wird bejaht.[209] Auch der neunjährige Hubert gibt zum ›Ritterburgspielen‹ mit seinem Bruder Auskunft:

> Hubert: »Ja, mit meinem Bruder spiel ich.«
> I: »Gemeinsam, okay. Und was spielt ihr da?«
> Hubert: »Da machen wir manchmal zwei Mannschaften, und die greifen sich gegenseitig an. Manchmal spielen wir zusammen und mischen dann Lego-Figuren auch noch dazu, und die Lego-Figuren sind dann die Kinder oder so, auch wenn [es] so [Playmobil-]Kinder gibt, aber […] im Verhältnis zu den Lego-Figuren ein bisschen größer, aber das ist dann irgendwie immer alles ganz lustig.«

208 Fall 4k_m, Pos. 299-302.
209 Vgl. Fall 25m.

I: »Mhm [zustimmend]. Okay, aber spielt ihr (…), tut ihr dann kämpfen oder tust du da eher so eine Landschaft bauen, die dann stehen bleibt, oder?«
Hubert: »Na ja, ich baue meistens die Burg dann wieder so auf, dass die klar gemacht ist. Zum Beispiel alle Zinnen überall drauf.«
I: »Ja schau, aber wenn das dann steht, spielt ihr dann so, dass die Männchen da herumgehen und eine Geschichte erzählen, oder?«
Hubert: »Ja, meistens schon.«[210]

Das Spielen mit den Figuren orientiert sich bei Hubert stark an Impulsen von außen (Romane, Sachbücher etc.), die er im Spiel umsetzt. Fantasy und Geschichte vermengen sich dabei unklar, werden von ihm jedoch als natürliche Allianz dargestellt. Versatzstücke von Geschichte(n) avancieren zum Plot des Spielens:

I: »Und spielt ihr da immer dieselben Geschichten, oder ist das immer was anderes?«
Hubert: »Nein, meistens ist es immer was anderes. Einmal denken wir (…), wir denken, wenn wir zum Beispiel Feuerwehr spielen – unten bei meinem Bruder – dann haben wir meistens Feuerwehrmann Sam angeschaut, und dann machen wir wieder so ein Profil vom Feuerwehrmann Sam und so.«
I: »Wo habt ihr euch das angeschaut vorher?«
Hubert: »Am Fernseher meistens. Das haben wir aufgenommen, und dann machen wir das immer so ein bisschen, dass wir (…), dass wir so (…), der eine heißt Sam und der andere heißt so und so. Dass wir das ein bisschen von Feuerwehrmann Sam machen, und dann spielen wir auch sozusagen die Einsätze nach.«
I: »Okay, und wie ist das bei der Ritterburg? Hast du da auch so (…) schaust du dir da auch was an, oder?«
Hubert: »Eigentlich nicht, aber ich habe (…), mein Papa hat mir ›Der kleine Hobbit‹ vorgelesen, und dann spielen wir manchmal das nach. Das können wir leider nicht so gut, weil da gibt [es] voll viele Trolle, und ich habe eben nur einen.«
I: »[lacht] Tun wir den auch mal da herstellen, den Troll, und fotografieren wir [ihn].[211] Also da spielst, und also da liest dir der Papa was vor, und dann spielst du es irgendwie nach.«

210 Fall 4k_m, Pos. 261-267.
211 Vgl. Abb. 5.4.

Hubert: »Ja, das habe ich. Mein Papa hat es mir vorgelesen, da war ich vielleicht drei Jahre alt, und dann irgendwie habe ich zum Papa mal gesagt: ›Du Papa, ich war noch ganz klein, da hast du mir so eine Geschichte vorgelesen von so einem Zwergerl, das in so Höhlen gelebt hat‹ – und [da] haben wir – ich glaub, wochenlang – gegrübelt, was das sein könnte. Und irgendwann sind wir dann draufgekommen, und dann hat mir der Papa das alles bis zum Schluss vorgelesen.«
I: »Okay, cool.«
Hubert: »Und einmal wollte ich es selbst lesen, aber das habe ich dann nicht geschafft.«
I: »Und so Rittergeschichten oder von den Büchern, die du da hast, kommt da auch ein bisschen was her? Also, wenn du dir die Bücher von den Rittern anschaust?«
Hubert: »Ja, meistens schon, da spiel ich dann manchmal so ein bisschen ein paar Szenen nach. Das gefällt mir auch meistens.«
I: »Welche Szenen spielst du da nach?«
Hubert: »Zum Beispiel (…). Einmal war ich bei der Oma, die hat auch eine Ritterburg und einen Drachen, der voll cool ist, und ich habe da gerade ›Der Drachenreiter‹ gelesen und dann habe ich so nachgespielt, wie der Lung, das ist der Drache, gerade den Buben findet, als er in einer Menschenstadt ist, und dann fliegen sie dann weg und, ja (…), wollen sie irgend so einen bösen Drachen besiegen.«
I: »Okay.«
Hubert: »Aber das habe ich dann nicht spielen können wieder, weil meine Oma nur einen Drachen gehabt hat. Und deshalb nehm ich dann meistens von uns was zur Oma mit.«[212]

Im Fall von Hubert sind die Auslöser für das Spielvergnügen transmediale Bezüge zwischen Bilderwelten aus dem Fernsehen und dem Spielzeug. Auf diese Weise entstehen Atmosphären, in denen eine erneute Konsumation der Bilder und Geschichten stattfindet:

I: »Und wie oft spielst du jetzt zum Beispiel mit der Ritterburg noch?«
Hubert: »Das ist eigentlich ganz unterschiedlich. Es kommt darauf an, weil an manchen Abenden dürfen wir ja fernsehen, und dann […] manchmal schauen wir eher so ›Robin Hood‹ an, da haben wir auch eine Serie, und dann freu ich mich irgendwie wieder mehr auf das Ritterspielen. Manchmal schauen wir eher mehr so eine Art Science-

212 Fall 4k_m, Pos. 282-298.

> Fiction-Filme für Kinder an. Dann freu ich mich wieder mehr über das ›Top Agents‹[213]- Spielen. Also das wechselt eigentlich.«[214]

Dieses Phänomen konnte in sehr vielen Kinderzimmern dokumentiert werden. Oftmals sind es die Spielzeugproduzent_innen selbst, die derartige transmediale Szenarien anbieten, um die Kinder und ihr Spielvergnügen stärker an die eigenen Produkte zu binden. Bekannt sind etwa die Bilder auf den Verpackungen von Playmobil, die stets auf umfangreiche Spielszenarien verweisen, die in dieser Form käuflich gar nicht zu erwerben sind. Daneben begann das Unternehmen in den späten 1980er Jahren auch, über eine geschickte Produktverschränkung einen eigenen Merchandise-Bereich zu etablieren, der Kompaktkassetten mit Hörspielen für Kinder anbot, darunter auch die Zeitreisen des Professor Mobilux und seines jungen Assistenten Patrick F. Patrick in die USA des 19. Jahrhunderts oder ins Mittelalter (Hörspiel-Serie »Professor Mobilux«, 1987-1990).[215] Heute bietet Playmobil neben den bekannten Werbekatalogen, in denen sich seit Beginn Anreize zur Inszenierung von bzw. zum Spielen mit den Figuren auffinden lassen, auch Kurzvideos an und betreibt eine eigene Internetseite, auf der nicht nur der Onlineshop angesiedelt ist, sondern allerlei digitale Spiele, Malvorlagen, Videos etc. zur Verfügung gestellt werden.[216] Dass diese transmedialen Verschränkungen die Kinder erreichen, zeigt sich etwa bei der neunjährigen Altun. Sie berichtet davon, dass sie sich immer wieder derartige Videos von Playmobil anschaut, denn dort würde sie eben die »alte Zeit […], so Ritter, so Prinzessinnen und solche großen Schlösser« sehen.[217]

Auch ein Spielen mit Erwachsenen konnte im Sample dokumentiert werden. Es hat in den Berichten der Kinder aber manchmal den Anschein, dass dieses Spielen vor allem durch den Spieltrieb der Großen getragen wird und man es etwa mehr dem Großvater zuliebe macht, weil der sich dabei so »hineinhängt«, dass man sozusagen dieses Engagement durch ein Mitspielen würdigt.[218]

Das Rollenspiel mit Figuren sollte jedoch nicht als einzige Spielpraxis wahrgenommen werden, die mit Ritterburgen umgesetzt wird. Vor allem Ritterburgen, die als Systemspielzeug verkauft werden, werden nicht selten

213 Hierbei handelt es sich um eine Playmobil-Produktlinie, die eine hochtechnisierte Lebenswelt von Agenten und Spionen in den Mittelpunkt stellt.
214 Fall 4k_m, Pos. 345-346.
215 Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Professor_Mobilux (26.10.2021).
216 https://www.playmobil.at (26.10.2021).
217 Fall 18w, Pos. 48.
218 Fall 22m.

auch für ein Konstruktionsspiel herangezogen. Dabei bauen Kinder ihre Spielzeugburg häufig auf und ab, weil ihnen gerade diese Tätigkeit Spaß und Freude bereitet. Dies zeigt sich etwa bei der elfjährigen Daniela, die eine Burg nach ihren eigenenVorstellungen aus Lego-Bausteinen entwirft,[219] oder beim neunjährigen Hubert, dessen Spieltrieb durch das Aufbauen der Spielzeugburg ebenso befriedigt wird wie durch das Bespielen der Burg mit Figuren:

> Hubert: »Ich mag es auch recht gerne, wenn ich die Burg richtig hin [lies: kaputt; C. K.] gemacht habe, dass ich sie dann wiederaufbaue, [dazu] hole ich mir immer die Anleitung und baue dann immer so ein bisschen was auf und dann bau ich manchmal riesige hohe Türme dazu, einfach, oder ich baue es einfach so ganz auf.«
> I: »Also macht dir das Bauen voll Spaß, oder wie?«
> Hubert: »Ja, auch wenn ich die Burg aufbaue. Ich kann mal die Anleitung holen, die habe ich vom Opa, glaube ich, bekommen. Die zerfällt schon. Und wenn man dann ganz viele andere Burgteile hat, kann man da so die richtig coole Burg machen. Ah, da ist die Burg […], [sie] hat dann mehrere Tore, die hat dann eine Fallbrücke oder so mit allen möglichen Sachen, ähm (…).«[220]

Für den siebenjährigen Viktor ist das Bauen als Konstruktionsspiel sogar viel wichtiger als das Rollenspiel mit den Figuren in der aufgebauten Burg:

> I: »Aber früher hast du damit gespielt, […] mit der Ritterburg hier?«
> Viktor: »Die habe ich mir zu Weihnachten gewünscht, aber [ich] habe auch nie damit gespielt.«
> I: »Warum nicht?«
> Viktor: »Ja, weil [ich] das Playmobil (…), mit Playmobil, find ich, nicht spielen kann. Und ich baue fast jedes Lego, das ich bekomme, um. Also ich lasse die Sachen nicht ewig stehen.«
> I: »[lacht] Also, wenn du damit nicht spielst, dann räumst du sie weg?«
> Viktor: »Nein, ich baue mit dem Lego nur, aber ich spiele nicht.«
> I: »Okay. Und deswegen ist die Ritterburg für dich nicht so spannend, weil du da nichts dran verändern kannst?«
> Viktor: »Ja. Und mit Playmobil kann man wirklich nicht viel verändern, aber Lego, da kann man seine eigene Phantasie bilden.«[221]

219 Fall 4w.
220 Fall 4k_m, Pos. 241-243.
221 Fall 22m, Pos. 307-319.

Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass das Nachbauen von historischen Gebäuden per se einen Beitrag dazu leistet, dass sich bei Kindern Vorstellungen von der Vergangenheit ausprägen, wobei ihnen vor allem vereinfachte Facetten und Minima einer typischen historischen Architektur begegnen. Bereits im 19. Jahrhundert wurden Sets mit bunten Bauklötzen und architektonischen Anleitungen am Spielzeugmarkt angeboten, die dazu anregten, historische Gebäude nachzubauen, um dabei deren Aussehen, typische Stilelemente der jeweiligen Epoche sowie technische Leistungen der Bauepoche nachzuvollziehen.[222] Es gab auch schon früh Anregungen, die diversen Bauklötze-Sets mit Figuren und anderen Materialien zu kombinieren, um so eine ganze Spielwelt entstehen zu lassen.[223]

Hinsichtlich des Spielens mit Ritterburgen kann beobachtet werden, dass diese Miniaturwelten – trotz des Versuchs, sie für den kommerziellen Markt kulturadäquat zu inszenieren – nicht zwangsläufig von allen Kindern auf die vorgesehene Art und Weise als Lebensräume eines Mittelalters wahrgenommen bzw. genutzt werden. Während – wie oben erwähnt – Spielzeugburgen in der heutigen Zeit auch in ihrer Rolle als Tourismusattraktion Eingang in Spiellandschaften finden und damit das gespielte alltägliche Leben der Figuren mit Überresten aus der Vergangenheit konfrontieren, gibt es auch ein Beispiel für eine völlige Neucodierung von Spielzeugburgen. Im Fall des zwölfjährigen Thomas war im Rahmen der Erhebung schnell aufgefallen, dass er eigentlich wenig Interesse an den geschichtskulturellen Produkten in seinem Zimmer hatte. Dennoch war eine Elastolin-Ritterburg ganz zentral im Raum positioniert (Abb. 5.14). Es war klar, dass im Gespräch mit dem Buben diese Burg rasch zum Thema werden würde:

> I: »[…] Magst du mir zu der Ritterburg etwas erzählen? Wo hast [du] die her?«
>
> Thomas: »Ähm, die ist noch vom Chrisi [Bruder; C. K.] eben. Ja, die habe ich einfach [aus dem Keller; C. K.] heraufgeholt, weil sie so eigentlich ganz cool ist und gut zum Spielen benutzt werden kann. Eher für Lego aber. Kann man gut hernehmen.«
> I: »Mhm. Wie spielst du quasi damit? Muss ich mir das so vorstellen, dass du dann auch andere Figuren da einbaust oder nur Ritter? Oder (…)? [Thomas unterbricht I.]«
> Thomas: »Nein, also nur ›Star Wars‹, die Figuren dort. [Thomas zeigt auf die ›Star-Wars‹-Figuren in der Burg.]«

222 Vgl. Yagou 2021, 339 f.
223 Vgl. Wells [1911] 2004.

I: »Hmm […]. Interessierst du dich auch für die Zeit? Also etwa Mittelalter? Oder ist es nur zum Spielen da?«
Thomas: »Na, also eher eine Spielunterlage. Mir gefällt das schon auch, ich habe auch bei den *Nerfs* unten [gemeint ist: bei den *Nerfs*, die unten bei den Eltern lagern; C. K.] ein paar Schilder und Schwerter, aber die [Burg] ist eigentlich eine Spielunterlage.«[224]

In der Spielpraxis lässt Thomas die ursprünglich bei der Herstellung eingeschriebene Bedeutung der Ritterburg hinter sich. Die für einen ganz anderen Spielzusammenhang kreierte Burg wird entgegen der Planungs- und Produktionslogik der Erwachsenen nicht als Spielzeug mit Vergangenheitsbezug genutzt, um eine würdige Kulisse für mittelalterliche Spielszenarien zu bieten, vielmehr wird sie in eine fiktionale Zeit entrückt. Anhand der aufgebauten Spielwelt, die in Thomas' Zimmer beim Besuch noch so vorgefunden wurde, als ob er gerade aufgehört hätte zu spielen, konnte die eigen-sinnige Aneignung der Spielzeugritterburg gut dokumentiert werden: Auf der Plastik-Ritterburg lagen neben Lego-Ritterfiguren ohne Rüstung, die zu Bewohnern der »Star-Wars«-Welt umfunktioniert worden waren, weiße »Stormtrooper« in voller Montur. Im Burghof parkte ein Raumschiff. Die Ritterburg wurde von Thomas nicht bei seiner Führung durch sein Zimmer erwähnt, obwohl deren Präsenz aufgrund der Größe nicht zu ignorieren war. Es lag wohl daran, dass der Bub sie in seiner Vorstellung bereits zur Landebahn umfunktioniert hatte. Über »Star Wars« sprach er durchaus. Offenbar wurden von Thomas unpassende Äußerlichkeiten und wenig stimmige Zusammenhänge zwischen den einzelnen – ursprünglich getrennten – Elementen verschiedener Spielsets in seiner Vorstellung verbunden und geglättet. Auf diese Weise war die Burg keine Burg mehr, sondern eine futuristische Kulisse für »Star-Wars«-Szenarien, die nun eben von »Stormtroopern« bevölkert wurde. Eine explizite Erwähnung der Burg als eine solche erübrigte sich auf diese Weise.[225]

5.3.4 Objekte als Teil des Kognitiven

Viele Kinder lernen Burgen primär als Spielzeugmodell kennen. Bevor sie derartige Bauten oder Reste davon als Ruinen in einer Echtbegegnung erkunden oder sehen, spielen sie mit deren stereotyp verdichteten Abbildern. Kinder bringen diese Modelle in der Regel aber auch mit anderen Repräsentationen dieser Gebäude aus der Vergangenheit in Verbindung, wie sie ihnen im Fernsehen, in digitalen Welten oder anderen Spiel- bzw.

224 Fall 7m, Pos. 47-56.
225 Vgl. Kühberger 2020d.

Bilderwelten entgegentreten. Seltener sind die Fälle, in denen mittelalterliche oder neuzeitliche Burgen aus der näheren Umgebung unmittelbaren Einfluss auf die Vorstellungswelten der Kinder nehmen können. Details der Spielzeugburg werden dabei mit der realen historischen Burg verglichen. Beides verschränkt sich in der Wahrnehmung. Dies kann man beim neunjährigen Alexander gut nachvollziehen. Er verbindet seine Erfahrungen aus Vor-Ort-Begegnungen mit einer konkreten Burgruine und den über sie erzählten Geschichten mit seiner Spielzeugritterburg.

> Alexander: »[…] Schau her, ich zeig dir einmal meine Ritterburg genauer. Da schau, da ist so ein Teil, da hat man einen Käfig aufgehängt, einen Verbrecher hineingegeben und den Käfig dann ins Wasser oder in die Lava gehängt.«
> I: »Glaubst du, dass es das früher auch wirklich gegeben hat?«
> Alexander: »Ja, glaube ich schon. Und schau, da ist so ein [Geheim-] Gang, den hat [meine Schwester] gefunden, und die gibt es, glaub ich, in einer echten Burg auch. […] Und bei der Zugbrücke haben sie, glaube ich, so etwas gehabt wie da [beim Spielzeug], dass die Feinde durchfallen in den Graben.«[226]

Man kann hierbei erkennen, dass Alexander aufgrund seiner Realbegegnung mit der Burg(-ruine) eine individuelle Vorstellung von »Burg« generiert hat, die er mit seiner Spielzeugritterburg in Verbindung bringt. Kognitionspsychologisch betrachtet arbeitet er sich an einem Konzept ab. Typische Aspekte einer Burg werden dabei als mentale Repräsentationen (i. e. konzeptuelle Vorstellungen, Schemata) abgespeichert. Dabei sind es verschiedene Elemente (Zugbrücke, Käfig, Geheimgang), die das Kind als typisch klassifiziert. Die Beurteilung der Spielzeugburg fällt auch deshalb günstig aus, weil Teile davon auch im Rahmen der Realbegegnung aufzufinden waren. Zusätzlich wird im umgekehrten Sinn auch die bestehende konzeptuelle Vorstellung von Alexander verifiziert und verfestigt. In diesem Zusammenhang kann von Typikalität gesprochen werden. Die neuere psychologische Forschung stellt dazu fest: Je typischer die Elemente sind, welche Vergleichsobjekte (hier: Spielzeugritterburg) im Verhältnis zu einer bestehenden konzeptuellen Vorstellung (hier: eine bekannte Burg/-ruine) aufweisen, desto stärker werden diese Elemente als ideale Varianten des Konzeptes begriffen.[227] Diese Momente, die unmittelbar aus der lebensweltlichen Begegnung mit der Burg (aber vermutlich auch mit populär-

226 Auszüge aus Fall 8m, Pos. 412-442.
227 Vgl. Gerrig/Zimbardo 2008, 259.

kulturellen Repräsentationen von anderen Burgen) erwachsen, wirken sich jedoch auch positiv auf die Spielbarkeit aus:

> Unterschiedlichkeiten, zumal jene, die das historische Denken fundamental betreffen (Belegbarkeit), werden dadurch oberflächlich eingeebnet. Man kann davon ausgehen, dass dieses kognitive Verhalten dazu beiträgt, »Unebenheiten« in oder zwischen Spielwelten (z. B. […] Playmobil-Burgen), aber auch gegenüber bekannten Belegen aus der Vergangenheit (z. B. konkreten historischen Quellen) abzuschleifen, um damit ein (be)spielbares Setting, das nicht mit abweichenden Bildern konkurriert, aufzubauen.[228]

Auf diese Weise steht nicht die Frage im Mittelpunkt, ob eine Spielzeugritterburg ein plausibles »Abbild« einer (hoch-)mittelalterlichen Burg ist, sondern inwiefern das Dargestellte in bestehende konzeptuelle Vorstellungen des Kindes eingepasst werden kann. Im Rahmen des Vergleichs zwischen Spielzeug und Überrest werden damit also nicht vorrangig unterschiedliche Aspekte einer Spielzeugritterburg systematisch anhand von historischen Quellen auf eine empirische Plausibilität hin befragt, sondern bestehende individuelle Vorstellungsmuster bestimmen durch eine stark selektive Wahrnehmung den »Wahrheitsgrad« bzw. die Glaubwürdigkeit des Dargestellten. Dass dabei aktiv oder passiv bestehende Konzepte von Ritterburgen auch erweitert, verändert, verengt oder gar verworfen werden können, stellt letztlich normale Entwicklungen im Zusammenhang mit (in-)formellen Lernprozessen dar.[229] In Ermangelung vielfältiger Echtbegegnungen mit Ritterburgen oder ihren Ruinen aus dem Mittelalter bzw. auch aufgrund einer fehlenden Abgrenzung gegenüber Imitationsarchitekturen aus der Moderne begegnen Kinder derartigen Gebäudekomplexen vor allem in Form geschichtskultureller Produkte, die massiv auf ihre Vorstellung einwirken und diese prägen. Für das alltägliche historische Denken dürfte damit aber die Typikalität bzw. eben der höchst selektive Vergleich weitaus wichtiger sein als ein systematisches Herangehen, das ein weitreichendes kritisches Hinterfragen (lies: eine De-Konstruktion der Spielzeugritterburg) aktiviert. Dies kann auch nochmals an einem Ausschnitt aus dem Interview mit dem achtjährigen Rupert verdeutlicht werden:

> I: »Genau, das ist so ein Ritter. Du, jetzt sind wir wieder bei den Rittern. Hat es die gegeben? Früher?«

228 Kühberger 2020c, 146.
229 Vgl. Kühberger 2012.

Rupert: »Keine Ahnung.«
I: »Keine Ahnung. Aber hat es so Burgen gegeben?«
Rupert: »Burgen? Kann schon sein. Ich glaub schon, dass es Ritter gegeben hat, weil es gibt ja so Festungen.«
I: »Genau, in Salzburg haben wir ja auch die Festung, das ist auch so eine Burg. Die schaut zwar nicht so aus [wie deine Burg hier; C. K.], aber das ist auch eine Burg gewesen. […] Glaubst du, kann so ein Spielzeug wie das, so eine riesige Burg, die Vergangenheit gut abbilden?«
Rupert: »Ja, schon. Es hat nämlich – glaube ich – auch solche Tore gegeben und so eine Zugbrücke. Es gibt nämlich noch eine andere Ritterburg, die habe ich nicht, aber die hat mein Freund, und da kann man so drehen und dann geht die Zugbrücke hoch […].«[230]

Mithilfe der Interviews in den Kinderzimmern konnte ein epistemisches Grundverständnis der Kinder eingefangen werden. So sind etwa auch andere Kinder – ähnlich wie Rupert – einem positivistischen Typus zuzurechnen, der davon ausgeht, dass Dinge aus der Vergangenheit weitgehend problemlos darstellbar sind.[231] Der zwölfjährige Thomas geht ebenfalls davon aus, dass man Burgen aus der Vergangenheit im Spielzeug abbilden kann, wenn nur ein ausreichendes Bemühen vorhanden ist:

I: »[…] glaubst du, dass das früher wirklich so ausgesehen hat?« [Deutet auf die Spielzeugritterburg.]
Thomas: »Äh, nicht wirklich.«
I: »Also die Ritterburg nicht so (…) in dem Ausmaß?«
Thomas: »Nein.«
I: »Aha.«
Thomas: »Ich glaube, die haben ein bisschen (…), also, ähm, ein bisschen anders vom Design, also (…).«
I: »Mhm. Glaubst du, dass man das mit Spielzeug überhaupt gut abbilden kann, Vergangenheit, oder ist das gar nicht möglich?«
Thomas: »Nein, glaube ich schon. Also wenn man sich da wirklich hinsetzt und schaut, dass das wirklich Vergangenheit darstellt, dann bringt man das schon zusammen.«[232]

Gerade im Zusammenhang mit Playmobil-Sets mit Vergangenheitsbezügen zeigt sich, dass die Kinder sehr wohl Aspekte identifizieren, die sie für

230 Fall 7k_m, Pos. 250-258.
231 Vgl. Ammerer/Kühberger 2013, 79.
232 Fall 7m, Pos. 57-64.

unpassend halten. So geht etwa der zehnjährige Charlie davon aus, dass die Ritterburg in der Vergangenheit so aussah wie seine Ritterburg im Kinderzimmer, aber moniert, dass die Hände der Männchen falsch dargestellt werden.[233] Dieser Aspekt trat auch in anderen Interviews, wie zum Beispiel mit dem zehnjährigen Martin, auf:

> I: »Wenn man das Spielzeug so (…), also du hast hier ja auch noch so Figuren, die sind ja auch aus der Vergangenheit, zum Beispiel der hier, das ist auch ein Ritter. Haben die damals in der Vergangenheit so ausgesehen, die Ritter?«
> Martin: »Also das ist ja Playmobil, das ist ja nicht echt. Die hatten mehr als zwei Finger. Mindestens fünf.«[234]

Es ist auffällig, dass bei den Burgen-Spielsets die kleinsten Details – wie eben die Hände der Figuren – hinterfragt wurden, nicht jedoch die zentralen Elemente. Es lässt sich nicht abgesichert erkennen, inwiefern bei einem Kind hier bereits konstruktivistische Denkakte vorliegen. Eher handelt es sich wohl um einen darstellungskritischen Typus des Geschichtsverständnisses, der lenkende und verzerrende Aspekte in der Darstellung anspricht, ohne jedoch den Konstruktionscharakter zu explizieren.[235] Der siebenjährige Jörg geht kritischer mit dem Aussehen seiner Burg um, wenngleich er ebenfalls eher eine punktuelle Darstellungskritik übt. Auf die Frage, ob es eine derartige Burg einmal gegeben hätte, antwortete er:

> Jörg: »Die [Spielzeugburg; C. K.] glaub ich nicht, dass es gegeben hat. Aber manche, weiß ich, dass es gegeben hat.«
> I: »Burgen? Und haben die anders oder genauso ausgeschaut wie die, die du gehabt hast?«
> Jörg: »Anders!«
> I: »Und was war da anders?«
> Jörg: »Ähm, (…) die Türme waren sehr anders. Bei den echten sind die Türme nicht sehr oft so, sondern so irgendwie, wie soll ich sagen, wie ein Zauberhut.«
> I: »Ach, mit so einem [Kegel-; C. K.]Dach. Also so haben die ausgeschaut.«

233 Fall 25m, Pos. 173-177.
234 Fall 2k_m, Pos. 206-207.
235 Vgl. Ammerer/Kühberger 2013, 79.

Jörg: »Ja, und es gibt noch immer Burgen, die noch neu sind, und die sehen sehr anders aus.«[236]

Zwar wurde Ähnliches auch beim neunjährigen Hubert dokumentiert, doch im Verlauf des Interviews wird er noch einmal deutlicher. Er beantwortet die Frage danach, ob seine Spielzeugburg eine mittelalterliche Burg gut darstelle, zunächst so:

Hubert: »Na ja, also so Sachen jetzt gerade irgendwie, wie diese Fallklappe, könnte[n] vielleicht (…), vielleicht hat es schon so ein paar Fallklappen gegeben, aber irgendwie ist das dann schon komisch, weil wenn der Feind dann sieht, dass da so ein Hebel ist, dann wird er ja wohl wissen, dass er da nicht drüberläuft, weil das eine Falle ist. Aber sonst mag ich sie eigentlich gerne, meine Burg. Wie gesagt, da gibt es so viele Erweiterungen, da könnte man ja weiter[-bauen, C. K.], aber wahrscheinlich sind die jetzt schon tausende von Euros wert, die Erweiterungen, weil das hat es ja alles vor keine Ahnung wie viel Jahren bei Playmobil gegeben.«[237]

Auch Hubert verliert sich in Details, setzt aber zuvor im Interview bereits zu einer umfangreicheren Analyse an, in der sich zeigt, dass er den Konstruktionscharakter des Spielzeugs bereits auf ganz unterschiedlichen Ebenen erfassen kann:

I: »Du, und was ist das jetzt für eine Ritterburg? Ist das eine echte Ritterburg? Also schaut die so aus, wie die früher ausgesehen hat, oder?«
Hubert: »Na ja, da bei Playmobil ist auch sehr viel so gemacht, dass es die Kinder mögen. Zum Beispiel so, dass es Drachen gibt oder so, oder Trolle.«
I: »Was meinst du [mit] ›dass es die Kinder mögen‹?«
Hubert: »Ja, die meisten Kinder mögen halt Fantasy-Geschichten zu den Rittern und den Kampf. Und deswegen sind da recht viele Kampfzubehörsachen.«
I: »Aber wie würdest du die Ritterburg (…)? Ich meine, das ist jetzt eine Ritterburg […], da sind ja jetzt keine Fantasy-Figuren, sondern das schaut ja (…), das versucht ja eher so eine Ritterburg (…).«
Hubert: »Ja, bei Playmobil ist es meistens so: Man nimmt ein bisschen was, was von dem, was es wirklich gibt, [von] so ein paar Ruinen oder

236 Fall 5k_m, Pos. 253-258.
237 Fall 4k_m, Pos. 318.

> so gut erhaltenen Burgen. Von dem Profil nehmen die ein bisschen was, und dann bauen sie etwas Ähnliches, nur sind halt lauter riesige Armbrüste dabei oder Katapulte und so Sachen oder Trolle und Drachen, damit das den Kindern dann voll viel Spaß macht, mit dem zu spielen, und auch, dass das gekauft wird.«[238]

Damit kann abschließend nochmals darauf verwiesen werden, wie wichtig eine differenzierte kontextualisierende Analyse von Geschichtsdarstellungen ist. Über ein derartiges Vorgehen wird nämlich nicht nur das Artefakt selbst in den Mittelpunkt gestellt, sondern vor allem auch die damit verbundenen Intentionen im Umgang mit Konstruktionen von Vergangenheit. Dies sind aber nicht die einzigen Momente, die für das Verstehen einer aus der Interaktion mit den Kindern erwachsenden Vergegenwärtigung von Vergangenheit berücksichtigt werden sollten. Die soziale Verankerung der Geschichtsdinge und der damit bestimmbare Faktor des Stellenwerts in der sozialen Lebenswelt der Kinder können ebenfalls wichtige Hinweise liefern. Es geht dabei aber letztlich immer auch um das Einbinden derartiger Geschichtsdinge in eine soziale Praxis und in kognitive Strukturen der Nutzer_innen. Durch die Kombination dieser unterschiedlichen Erschließungsebenen ist es möglich, Phänomene der Geschichtskultur im Privaten zu beobachten und zu dokumentieren, um so auch Hinweise auf informelle Lernprozesse zu erhalten.

Der Fokus auf Spielzeugburgen zeigt die Wahrnehmung der Kinder durchaus detailliert. So werden über derartige Burgen potenziell kulturelle Versatzstücke von Wissen über Form und Funktion dieser Bauten und über ihre Bewohner_innen an die Kinder herangetragen. Doch inwieweit diese Momente eine Verankerung in der kognitiven Struktur erfahren, hängt mitunter davon ab, welchen Stellenwert diese Spielsachen bei den Kindern selbst bzw. in den Familien besitzen. Der soziale Wert, der derartigen Geschichtsdingen zugeschrieben wird, etwa durch ihre bloße Anwesenheit, durch ein Interesse an den Objekten, durch die Wichtigkeit innerhalb der Spielwelt eines Kindes, durch das zeitliche Ausmaß der Beschäftigung mit ihnen, durch ein gemeinsames Spielen etc., kann zudem durch weitere geschichtskulturelle Vernetzungen mit Sachbüchern, Filmen, einem Sprechen über Ritterburgen etc. erhöht werden, um damit auch notwendige Kontexte für ein Verständnis von Geschichte herzustellen. Letztlich wird es aber das Kind selbst sein, das hierbei seine eigenen Vorstellungen im Umgang mit den Spielsachen einbringt. Ein informeller Lernautomatismus im Zusammenhang mit dem Mittelalter aufgrund der

238 Fall 4k_m, Pos. 232-237.

bloßen Anwesenheit derartiger Spielsachen ist keinesfalls zu erwarten. Die Dokumentationen der Kinderzimmerbesuche zeigen diesbezüglich, dass Spielzeugburgen zwar sehr verbreitet sind, aber von den Kindern ganz unterschiedlich genutzt werden. Drei Arten der Nutzung konnten beobachtet werden: (1) ein isoliertes Aufbauen von Burgen, welches vor allem eine Beschäftigung mit den Teilen und Funktionen einer Burg darstellt, (2) ein Spielen in imaginierten Vergangenheitsszenarien sowie (3) eine Entgrenzung des Spiels in die Fiktion.

5.4 Bücher über die Vergangenheit als weitverbreitete geschichtskulturelle Produkte

Wie in Kapitel 4 bereits dargestellt (Abb. 4.3), dominieren unter den in den Kinderzimmern auffindbaren geschichtskulturellen Produkten die Kinder- und Jugendsachbücher sowie Bücher der Kinder- und Jugendliteratur. Sie machen zusammen 41 % der anzutreffenden Manifestationen der Geschichtskultur im Privaten aus. Es handelt sich in der Summe um 134 Bücher, die in knapp 80 % aller besuchten Räume dokumentiert wurden. Damit nehmen Bücher als traditionelle Medien der Geschichtsdarstellung in den Kinderzimmern einen breiten Raum ein. Bücher treten so auch eindeutig gegenüber anderen Angeboten mit Vergangenheitsbezügen in den Vordergrund, obwohl sie aus einer allzu zeitgeistigen, nicht empirischen Wahrnehmung heraus eher als die Verlierer des Zeitalters der Digitalisierung gelten. Die allermeisten Kinder sind aber in ihren Zimmern mit einer Vielzahl von verschiedenen textlichen und multimodalen Darstellungen von Geschichte in Buchform konfrontiert. Bücher stellen offenbar nach wie vor ein Angebotsreservoir für Informationen bzw. Geschichten über die Vergangenheit dar, das für ein informelles Lernen von Bedeutung ist.

Wertet man zunächst die epochalen Schwerpunkte quantitativ aus, die in den Büchern aufgegriffen werden, zeigt sich, dass vor allem drei Bereiche stark hervortreten: die Neuzeit, das Mittelalter und die Erdgeschichte (Abb. 5.15). 35 % der Bücher beschäftigen sich mit Themen der Neuzeit. Diese Epoche spielt vor allem durch Themensetzungen in der Kinder- und Jugendliteratur eine Rolle. Von den 29 auffindbaren Kinderbüchern erzählen 11 Werke Geschichten über ›Indianer_innen‹ und 14 über Piraten. Auch bei den Sachbüchern zur Neuzeit dominieren diese Bereiche, werden jedoch etwa um Darstellungen zu »großen Köpfen« (z. B. Wolfgang Amadeus Mozart) ergänzt. Als zweiter größerer Bereich fallen die Bücher zum Mittelalter (22 %) auf. Dort sind Ritter- und Wikingergeschichten nicht nur in der Kinderliteratur verankert, diese thematischen

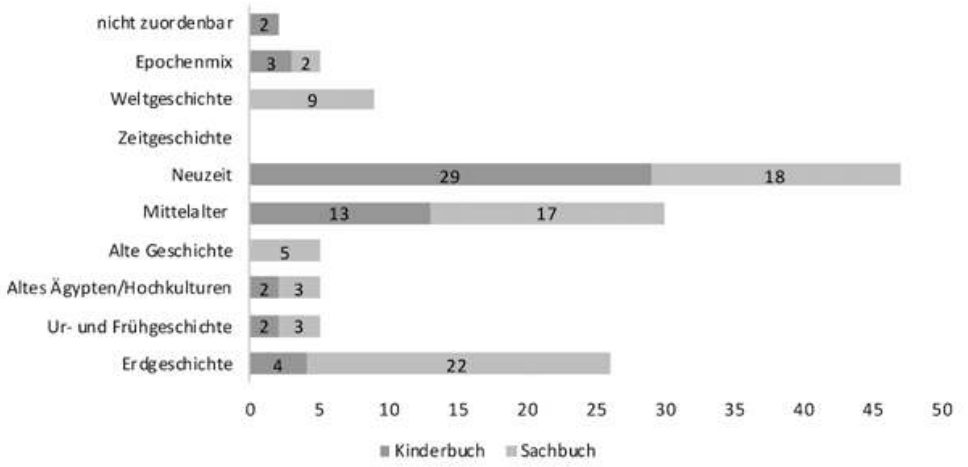


Abb. 5.15: Anzahl der Bücher (Kinderliteratur und Sachbücher) nach Epochen

Setzungen wiederholen sich auch in den Sachbüchern, wenngleich dort der Schwerpunkt eindeutig auf einer mitteleuropäischen ›Ritterzeit‹ liegt und die Wikinger nur randständig in einem Verhältnis von 7:1 in Erscheinung treten. 19 % der Bücher behandeln Themen, die außerhalb der Menschheitsgeschichte liegen, also die Erdgeschichte betreffen. Dabei handelt es sich vor allem um Sachbücher, die sich den Dinosauriern zuwenden. Nur sehr vereinzelt tauchen in den Büchern der Kinder Prinzessinnen aus der Neuzeit oder Neandertaler_innen auf. Zeitgeschichtliche Bücher konnten in den Kinderzimmern gar nicht angetroffen werden.

Dieser Überblick (Abb. 5.15) verdeutlicht, dass sowohl Kinder- und Jugendliteratur als auch Kinder- und Jugendsachbücher verstärkt in den Fokus der empirischen Forschung rücken sollten. Denn während es seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts Usus wurde, belletristische Literatur, deren Erzählstoff in der Vergangenheit angesiedelt ist, oder populäre Sachbücher zur Geschichte als Orte der Geschichtsvermittlung und als »Imaginationsmaschinen« kritisch zu beobachten,[239] liegen wenige systematisch-empirische Untersuchungen zum Aufbau derartiger Bücher[240] und zur Rezeption durch erwachsene oder jüngere Leser_innen vor.[241] Im Zuge einer zunehmenden domänenspezifischen Kompetenzorientierung wurden nach und nach auch einige pragmatische Konzeptionen für das historische Lernen vorgestellt, um so Orientierungshilfen für den kriti-

239 Vgl. Schörken 1981; Schörken 1995; Rohlfes 1997, 348 ff.; Schörken 1997; Aust 1997; Reeken 1999; Dolle-Weinkauf 2000; Rox-Helmer 2021; Wosnitza 2021.
240 Vgl. Groschwitz 2011; Marijević/Schwabe 2017; Rox-Helmer 2019; Penridge 2021.
241 Vgl. erste Spuren bei Hanke 1983, 53 f.; aber vor allem Youngs 2012.

schen Umgang – auch im Sinn der historischen De-Konstruktion – zu geben.[242]

In den Gesprächen mit den Kindern über ihre Sachbücher wurde durchaus deutlich, dass einige in der untersuchten Altersgruppe bereits dazu in der Lage sind, verschiedene Gattungen aufgrund der dargebotenen kommunikativen Mittel zu unterscheiden. So bezeichnet etwa der zehnjährige Martin sein Kindersachbuch über die Römer als »lehrreich« und als »Sachbuch«. Er grenzt es von einem Comic über die Römer ab, den er als »Spaßbuch« qualifiziert.[243] Weitaus häufiger wurden jedoch zwei andere Aspekte in den Gesprächen vor Ort in den Kinderzimmern aufgegriffen, nämlich die Frage nach der Abbildbarkeit der Vergangenheit und jene nach Belegen.

Tauscht man sich mit den Kindern über ihre Sachbücher aus, fällt auf, dass die heute gängige Struktur von multimodalem Wissensentertainment im Magazinstil, bei dem kurze Texte, Rekonstruktionszeichnungen, Fotos von Quellen oder andere Bausteine zu einem inhaltlichen Angebot montiert werden, vor allem auf der visuellen Ebene über die dargebotenen Bilder wahrgenommen wird. Oftmals erhalten diese Sachbücher sogar eine *agency*, nämlich dort, wo etwa beim Umblättern ein Dinosaurierkopf durch einen Kippmechanismus herausspringt und zuschnappt. Diese Art der Pop-up-Präsentation übersetzt den ohnedies feststellbaren Hang zum Visuellen dreidimensional und belebt die Darstellung:

> I: »Ja, ich habe eben gesehen, dass du eben die Dinosaurierbücher […]. Kannst du mir irgendwie erklären, was das ist?«
> Sebastian: »Die Dinosaurierbücher: Du lernst über die Dinosaurier, und jedes Mal, wenn du das auf (…), eine Seite umblätterst, dann kommt zum Beispiel ein Dinosaurier, oder wenn sich zwei gerade, wenn gerade zwei kämpfen oder (…).«
> I: »Und was gefällt dir da am besten an dem?«
> Sebastian: »Der Dinosaurier, der, wenn man das Buch, wenn man die Seite noch nicht ganz offen hat, dann hat er den Mund offen.«
> I: »Okay, und was findest du daran interessant?«
> Sebastian: »Du kannst, du kannst (…). Es geht automatisch einfach auf, und, und wenn du wieder umblätterst, dann geht es wieder zu, und der Mund geht auf, da kannst du was hineingeben, das ist (…).«

242 Vgl. Rox-Helmer 2006; Kühberger 2007; speziell zu Rekonstruktionszeichnungen, wie sie häufig in Sachbüchern Verwendung finden: Kühberger 2008; Kimmi-Bühler 2017.

243 Fall 2k_m, Pos. 292-307.

I: »Ja, und wie spielst du damit, also, wenn du da mit dem spielst?«
Sebastian: »Ich gebe die Sachen rein, das habe ich schon ein paar Mal gemacht, [mein Bruder; C. K.] und ich, da haben wir auch noch Sachen hineingegeben.«
I: »Und spielst du noch irgendwas anderes, also nur Sachen reingeben oder spielst du das auch anders?«
Sebastian: »Ja, wir tun lesen manchmal da drinnen.«[244]

Der achtjährige Sebastian hat ca. 50 Bücher in seinem Zimmer. Darunter sind sechs Sachbücher, vier zur Erdgeschichte, ein Ritter- und ein Piratenbuch. Ihm ist seine »Expertise« zu den Dinosauriern durchaus bewusst, wenn er im Interview selbstsicher angibt, dass er ein paar Bücher dazu kennt und im Fernsehen schon Filme darüber gesehen hat. Auf die Frage, ob die Dinosaurier aus dem Buch so aussehen wie die Dinosaurier früher, antwortet Sebastian mit »ja« und begründet: »Weil sie wirklich aussch[auen]. Ein paar, ein paar schauen wirklich aus wie früher, aber ich weiß ja eigentlich gar nicht, wie sie ausschauen. Aber ich glaube, die schauen wirklich so aus.«[245]

Darüber hinaus lässt Sebastian erkennen, dass ihn seine Bücher durchaus auch mit einem Überschuss an Imagination ausstatten, wenn er nämlich davon berichtet, dass ihn die Echsen aus der Urzeit im Unterbewusstsein verfolgen:

Sebastian: »Manchmal, da glaube ich, dass hinter mir ein Dinosaurier ist. Einfach so.«
I: »Hast du dann Angst auch?«
Sebastian: »Nein.«
I: »Bist du da ein Tapferer?«
Sebastian: »Ja.«
I: »Okay. Glaubst du, dass, wenn du da so spielst, und dir was vorstellst, dass du da irgendwie an die Vergangenheit herankommst, dass das alles in der Phantasie ist?«
Sebastian: »Nein, das ist keine Phantasie. Ich glaube, dass das stimmt, aber keine Phantasie. Das ist keine Phantasie.«
I: »Du glaubst, dass das stimmt?«
Sebastian: »Ja.«[246]

244 Fall 16m, Pos. 353-362.
245 Fall 16m, Pos. 378.
246 Fall 16m, Pos. 392-400.

Für den Achtjährigen liefern die Sachbücher, selbst jene mit eindeutig spielerischem Charakter, verlässliche Informationen über Dinosaurier von »früher«. Er weigert sich strikt, hierfür den Begriff »Phantasie« anzuwenden, zumal er kurz zuvor im Interview festgehalten hat, dass er dem Sachbuch »glaubt«. Es ist bemerkenswert, dass Sebastian mit dem Verb »glauben« seine Beziehung zu den Inhalten des Sachbuches umschreibt, da er mit seinem Wissen aus dem Kinderzimmer keine Chance hat, eine andere Positionierung gegenüber den Inhalten einzunehmen. Der achtjährigen Susi geht es ganz ähnlich. Während des Interviews wird ein Ritterbuch gemeinsam begutachtet, das das Mädchen nach eigenen Angaben manchmal anschaut:

> I: »Okay. Schauen wir da mal ein bisschen durch, was es da so gibt. Uh, da ist so ein Ritter in der Rüstung.«
> Susi: »Die haben bestimmt so ausgeschaut.«
> I: »Die haben bestimmt so ausgeschaut? Warum meinst du, dass die (…)?«
> Susi: »Oder so!«
> I: »Aber warum bist du dir da so sicher, dass die da in der Rüstung so ausgeschaut haben?«
> Susi: »Ich glaube. Aber ich weiß nicht (…).«[247]

Oftmals wird den Kindern der Beleg für die Richtigkeit oder zumindest *Glaub*würdigkeit der Darstellung von den Büchern selbst mitgeliefert, etwa wenn Paläontolog_innen dargestellt sind, die fossile Knochenfunde ausgraben oder im Labor analysieren.[248] Damit wird – nicht nur, aber vor allem über das erdgeschichtliche Thema der Dinosaurier – die epistemische Idee von Funden aus der Vergangenheit, die als Belege für Rekonstruktionen herangezogen werden können, grundgelegt und verbreitet.[249] Das Beispiel erscheint Kindern ebenso plausibel wie die Tätigkeit von Archäolog_innen, die Scherben einer antiken Vase wieder zusammenfügen und dann in der Regel relativ gut nachvollziehen können, wie etwa eine so zusammengesetzte Amphore ausgesehen hat. Während damit zwar eine basale, leicht verständliche Idee positioniert werden kann, wie man mit Überresten und ihrer vermeintlich richtigen »Zusammensetzung« zum Aufbau von Wissen gelangen kann, blockieren gerade derartig einfach

247 Fall 10k_w, Pos. 194-199. – Es gibt jedoch auch Kinder, die den Darstellungen aus Sachbüchern keinen Glauben schenken: Vgl. Fall 28m, Pos. 1267-1272.

248 Vgl. Fall 3k_m, Pos. 284-291.

249 Dieses Beispiel (Knochenfunde, Dinosaurier) ist in den ersten Schuljahren so wirkmächtig, dass Markus Kübler dazu einen Unterrichtsentwurf für die Primarstufe entwickelt hat: Vgl. Kübler 2014.– Vgl. auch 3k_m, Pos. 306.

gehaltene instrumentelle Konzepte zur Rekonstruktion aus dem Bereich der materiellen Welt Kinder im Zugang zu anderen Bereichen der menschlichen Vergangenheit. So ist es dem achtjährigen Michael ein Einfaches, die Darstellbarkeit eines neuzeitlichen Piratenschiffs anhand von Tiefseefunden zu begründen (»Na ja, man ist auch manchmal mit U-Booten runtergetaucht und hat sich die Schiffe angeschaut«[250]), er kann sich aber im gleichen Zuge nicht erklären, warum man heute noch etwas über die Organisationsstruktur auf einem Piratenschiff weiß, wie etwa über die Funktion des »Quartiermeisters«, die ihm sein Tiptoi-Buch[251] über Piraten nahegebracht hat.[252] Auch bei anderen Kindern kann man derartige Herausforderungen im Zusammenhang mit der Annäherung an Geschichte beobachten. Der neunjährige Hubert versucht anhand einer Rekonstruktionszeichnung aus einem Kindersachbuch über Ritter, ebenfalls von Tiptoi, zu erklären:

> Hubert: »Ja, das ist ein Tiptoi. Da gibt es so einen Stift dazu, und mit dem kann man dann immer das antippen, und da kommen dann Geräusche, und dann kriegt man auch immer etwas erzählt, was eigentlich meistens stimmt, aber manchmal sind so Sachen da, die dann eigentlich nicht stimmen.«
> I: »Warum weißt du, dass die Sachen nicht stimmen, wenn das da erzählt wird?«
> Hubert: »Das ist dann irgendwie komisch. Zum Beispiel, dass dann das und das ganz, ganz bestimmt war, aber man weiß ja eigentlich gar nicht, ob das wirklich war. Man hat das ja alles (…), bei den meisten Sachen hat man ja einen Beweis, aber in manchen auch nicht.«
> I: »Also, was könnte zum Beispiel so ein Beweis sein? Schauen wir uns mal so eine Doppelseite an. Da ist eine Burg, und davor sind diese Reiter. Wie ist das jetzt mit den Beweisen?«
> Hubert: »Man kann ja eigentlich gar nicht wissen, dass manche Bauern dann, weil sie so arm waren, dann die Frauen oder so als Ochsen hergenommen haben, dass die dann den Pflug ziehen. Das weiß man ja eigentlich gar nicht.«
> I: »Das weiß man nicht? Aber warum weißt du das jetzt dann?«
> Hubert: »Ähm, weil das (…) – es könnte schon sein, aber irgendwie klingt das dann auch komisch, wenn man seine eigene Familie hernimmt

250 Fall 3k_m, Pos. 377.
251 tiptoi® ist eine Marke des Spieleherstellers Ravensburger AG und steht für ein interaktives Lern- und Kreativsystem für Kinder im Vorschulalter.
252 Fall 3k_m, Pos. 380-383. – Flucht/Wandrey 2011.

statt irgendwelchen anderen Tieren. Das klingt für mich dann irgendwie komisch.«
I: »Aber wenn man kein Tier hat?«
Hubert: »Dann irgendwie kann man das ja auch anders machen, aber, dass man seine Familie dann hernimmt statt dem Tier, ist irgendwie für mich ein bisschen komisch.«[253]

Hubert hat offenbar bereits ein erstes Verständnis für »Beweise«, die als Belege zur Verifizierung der empirischen Plausibilität beitragen. Dennoch fragt er in der zufälligen Begegnung mit einer Rekonstruktionszeichnung aus einem seiner Sachbücher nicht nach möglichen Belegen für die anderen gezeigten Aspekte, sondern bewertet die ihm in der Geschichtsdarstellung begegnende Zeitlichkeit als falsch und die Alterität als »komisch«. An anderen Stellen des Interviews mit Hubert wird deutlich, dass sein Konzept von Beweisen im Zusammenhang mit Geschichte ebenfalls davon durchtränkt ist, dass man für alles Dargestellte einen Gegenstand aus der Vergangenheit besitzen müsse. Alternative Überlieferungen zur Alltagswelt (z. B. schriftliche Aufzeichnungen darüber, Illustrationen in Büchern), die man hinsichtlich derartiger Momente kritisch auswerten könnte, sind ihm offenbar noch fremd. In der hier eingefügten Sequenz wird jedoch nochmals deutlich, dass Hubert bereits differenzierte konzeptuelle Vorstellungen von »Rittern« hat. Die Darstellung von Rittern und ihren Frauen in einer Rekonstruktionszeichnung zu einer herrschaftlichen Jagd irritiert ihn wenig:

I: »Aber sieht man auf dem Bild Ritter, oder wer sind [sic] das?«
Hubert: »Na ja, für mich sind das schon Ritter, weil Ritter sind für mich nicht immer die Leute, die in einer Panzerrüstung stecken und die Schwerter und Speere haben. Für mich können auch Ritter so Leute sein, die eher jetzt so schlichte Kleidung anhaben, wie der Robin Hood zum Beispiel. Oder manche Leute auf dem Bild haben (…), haben ja da auch nur so eine Art Kleid. Ich weiß gar nicht, wie (…).«
I: »Aber wie weiß man, zum Beispiel (…)? Da ist ja eine Frau auch abgebildet. Was hat die da in der Hand?«
Hubert: »So ein Kleid und einen Falken auf der Hand.«
I: »Ah ja, einen Falken. Genau. Aber warum weiß man, wie das Gewand früher ausgeschaut hat?«

253 Fall 4k_m, Pos. 68-76. – Vgl. Lipian/Wandrey 2011.

> Hubert: »Das versteh ich irgendwie auch nicht ganz. Weil das ist ja eigentlich komisch, weil so leicht findet man ja keine Überreste von Gewand.«[254]

Hubert kann sich im gleichen Zug auch nicht erklären, wie das Sachbuch »wissen« kann, wie sich Ritter damals angekleidet haben. Hierbei wird die Herausforderung im Zusammenhang mit seiner konzeptuellen Vorstellung von »Beweis« nochmals besonders deutlich, weil es sich nicht um einen Gegenstand handelt, der potenziell als Objekt überliefert sein könnte, sondern um eine Handlung, nämlich das Ankleiden.[255] Huberts Umgang mit Beweisen zeugt davon, dass er diesbezüglich in einem Modus des alltäglichen historischen Denkens verankert ist. Grundsätzlich existieren für ihn nur jene Dinge in der Vergangenheit, die auch als Überreste in Form von (bruchstückhaften) Objekten in der Gegenwart vorliegen. Alles andere könne man seiner Ansicht nach nicht wissen. Damit wird die Welt der Menschen auf das Konkrete reduziert, auf Dinge, die man angreifen und damit begreifen kann. Abstrakte Ideen oder auch volatile Handlungen der Vergangenheit, die nicht über gegenständliche Quellen im Heute belegt werden können, erscheinen demnach als problematisch und nicht rekonstruierbar.

Betrachtet man die Bücher über die Vergangenheit aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, die in den Kinderzimmern auffindbar waren, so zeigen sich dabei noch weitere Tendenzen, die bisher – wenn überhaupt – nur marginal in der geschichtsdidaktischen Diskussion berücksichtigt wurden.

Neben Buchreihen wie »Fünf Freunde« oder »Drei ???« fallen insbesondere Bücher auf, die der Leseerziehung dienen[256] und dabei auf geschichtliche Themen zurückgreifen. Während ein Teil dieser Bücher vor allem Begegnungen mit historischen und geschichtskulturellen Orten in unserer Gegenwart in den Mittelpunkt stellt (u. a. Ritterburgen, Ruinen, Schlösser, Museum),[257] bieten andere Bücher auch Direktbegegnungen mit Menschen aus der Vergangenheit an (z. B. durch Zeitreisen).[258] Diese Bücher sind oft »unter dem Radar« von geschichtskulturellen Analysen oder der Rezeptionsforschung zum historischen Denken, stellen jedoch Kindern ein beachtliches Potpourri an Inhalten, Bildern und Zugängen zur Vergangenheit zur Verfügung. Während die bisherige Beschäftigung mit Kinder-

254 Fall 4k_m, Pos. 81-86.
255 Fall 4k_m, Pos. 134.
256 Vgl. Janisch et al. 2012; Grimm/Rarisch 2017; Klein et al. 2017.
257 Vgl. Blyton 2005; Blanck 2017.
258 Vgl. Osborne 2012; THiLO 2012.

und Jugendliteratur vor allem Geschichtsromane für Kinder und Jugendliche im Fokus hatte,[259] wurden Bücher der Leseerziehung, die auf einer ganz anderen Ebene angesiedelt sind und mitunter verquere und fiktionale Begegnungen mit Geschichte erlauben, bislang kaum berücksichtigt.[260] Sie stellen offenbar eine Grauzone dar, die derzeit noch aus der Diskussion um die Einflüsse von geschichtskulturellen Produkten auf Kinder ausgeschlossen wird, vermutlich auch deshalb, weil die Intentionen der Autor_innen sich a priori einer reinen Sach- oder Wissenschaftsorientierung verschließen. Nichtsdestotrotz werden dort Geschichtsbilder erzeugt, die sich nachhaltig auswirken. Besonders eindeutig ist dies etwa im Zusammenhang mit den vielen Büchern in den besuchten Kinderzimmern, die sich mit ›Indianer_innen‹ beschäftigen.

Dies ist deshalb bemerkenswert, weil die koloniale Spielwelt von ›Indianern‹ und Cowboys ansonsten offenbar im Rückzug begriffen ist.[261] Betrachtet man die Typen von geschichtskulturellen Produkten zu diesem Bereich der nordamerikanischen Geschichte näher, zeigt sich, dass nicht die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch sehr beliebten Spielzeugfiguren dominieren,[262] sondern vor allem Kinderbücher, die der heutigen Generation von Kindern nicht ganz unproblematische Vorstellungen über die *first americans* vermitteln. Neue Darstellungsmodi haben zwar mittlerweile Einzug gehalten, und Mitglieder der *first americans* werden nicht mehr nur summativ als ›Indianer_innen‹ – also als jenes spezifisch kondensierte imperiale Konstrukt weißer europäischer Immigrant_innen Nordamerikas bzw. von Europäer_innen – präsentiert, manche Geschichten entziehen sich auch dem kolonialen Konflikt zwischen Einheimischen und Eingewanderten, indem die gewählte Szenerie in einer von der Ausbreitung der Immigrant_innen noch nicht tangierten Kultur vorgeführt wird (z. B. im Comic »Yakari«). Letztlich zeigt sich aber in all diesen Versuchen nach wie vor deutlich, dass der westliche Blick auf die *first americans* und die Vorstellungen aus dem 19. Jahrhundert noch nicht vollständig überwunden wurden und dass nach wie vor mit Klischees und Vorurteilen gearbeitet wird, die eine eurozentrische Perspektive reproduzieren und verfestigen.

In einem Interview-Ausschnitt mit dem siebenjährigen Christian über ein Erstlesebuch kann man einen vagen Einblick in die dabei sich ergebenden Herausforderungen erhalten:

259 Vgl. Rox-Helmer 2006; Rox-Helmer 2019.
260 Ein rares Beispiel: Vgl. Südbeck 2011.
261 Vgl. zur Kritik an dieser Spielwelt: Yellow Bird 2004; Bergthaler 2021; Kühberger 2021d.
262 Vgl. Kühberger 2021d; Kühberger 2021e.

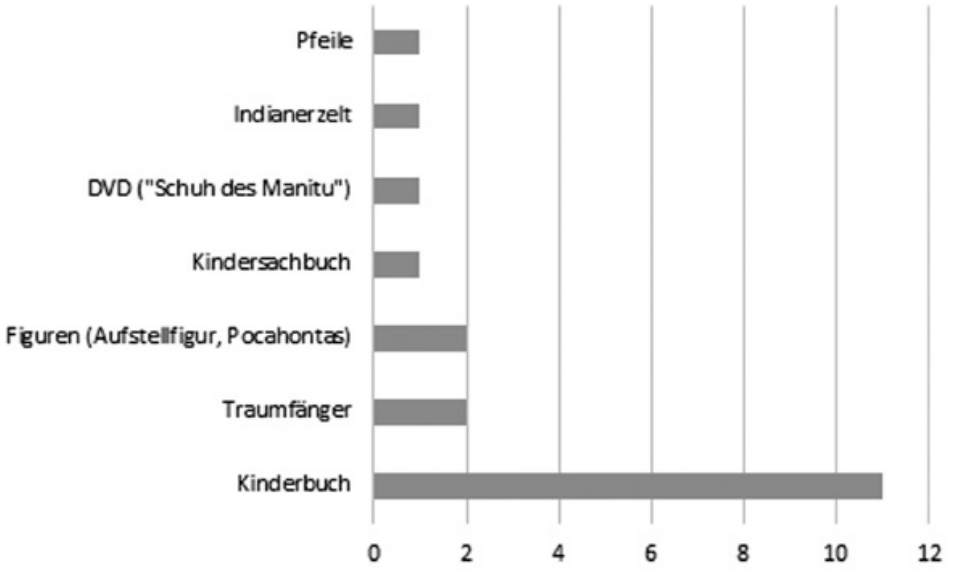


Abb. 5.16: Geschichtskulturelle Produkte aus Kinderzimmern mit Bezügen zu den *first americans*

I: »[…] Und da hast du ein Buch über die Indianer.«
Christian: »Für Erstklässler, wie man lernt lesen.«
I: »Okay. Und Indianer, wie ist das? Hat es die mal gegeben, früher? Oder gibt's die noch?«
Christian: »Die gibt es noch immer.«
I: »Die gibt es noch immer? Leben die noch immer in so Tipis?«
Christian: »Ähm, ja es gibt (…).«
I: »Okay. Und wo leben die?«
Christian: »Na ja, die leben so, glaub ich, in der USA.«
I: »In der USA leben die. Okay. Jetzt schauen wir mal da [in das Buch; C. K.] rein. […] Die Indianer. Und was machen (…), was weißt du so über die Indianer?«
Christian: »Na ja. Dass (…) es gibt verschiedene Arten. So fünf oder vier Arten.«
I: »Was meinst du mit Arten? Verschiedene Gruppen?«
Christian: »Ja. Es gibt die Prärie-Indianer, die gerade hier auf dem Bild sind. Die ziehen einfach um mit ihrem Nest. Äh, ich meine (…), wie auch immer.«
I: »Zelt?«
Christian: »Ja.«
I: »Okay. Ja.«
Christian: »Und dann gibt's noch solche (…). Dann gibt's noch solche Indianer, die ganz am Rand sind, die im Wald leben. Und dann gibt es

noch Indianer, die einfach nur irgendwo leben in (…), am Rand des Landes.«
I: »Am Rand des Landes, okay.«
Christian: »Aber dafür nicht wegziehen oder im Wald sind, glaub ich.«
I: »Und du glaubst, die leben jetzt noch dort?«
Christian: »Und es gibt auch die Wüsten-Indianer.«
I: »Wüsten-Indianer. Und die gibt's heute noch?«
Christian: »Ja. Alle gibt es, glaub ich, heute noch.«[263]

In der Sequenz zeigt sich, dass Christian eindeutig Informationen aus dem Buch bezieht und sie – trotz der offensichtlichen historischen Dimension – als Hinweise auf gegenwärtige Verhältnisse in den USA einstuft. Spannend dabei ist, dass es sich um ein Erstlesebuch handelt, also um ein didaktisiertes Leselernmedium, das derartige inhaltliche Beispiele vorrangig zu einem ganz anderen Zweck heranzieht, der nicht mit historischem Lernen in Verbindung steht. Es ist zu vermuten, dass die Autor_innen solcher Angebote sich am allgemeinen Kinderbuchmarkt orientieren und deshalb Piraten, ›Indianer_innen‹ und Dinosaurier als geeignete Themen einstufen, um damit ausreichend Interesse und Motivation für den Erwerb von Lesekompetenz zu erreichen. Für dieses Segment der Geschichtskultur stehen einschlägige Analysen der Darstellungen sowie der Rezeption noch aus.

Im Zusammenhang mit Kinder- und Jugendliteratur sollte auch noch auf ein anderes Phänomen hingewiesen werden: In vielen Büchern, die Kindern überantwortet werden, verschwimmen die Grenzen zwischen *ficta* und *facta*. Historische Facetten werden dabei nicht nur in fiktionale Erzählzusammenhänge eingebettet, sondern transzendieren oftmals die Realität hin zur Fantasy. Dabei handelt es sich nicht um ein Moment, das exklusiv im Bereich der kindlichen Geschichtskultur auszumachen ist, sondern eher um eines, das im 21. Jahrhundert durch allerlei popkulturelle Interventionen für alle Altersgruppen vorangetrieben wird. Hierbei ist etwa an die Verfilmungen von »Herr der Ringe« zu denken oder auch an die TV-Serie »Game of Thrones«,[264] deren gewaltige und teils epische Bildwelten nach und nach in geschichtskulturelle Universen einsickern.[265] Aber auch die »Harry Potter«-Bücher von Joanne K. Rowling, die dazugehörigen Verfilmungen und das umfangreiche Merchandising prägen

263 Fall 9k_m, Pos. 165-186.
264 Vgl. Eisele 2009; Larrington 2016; Eldridge 2016; Bernhard 2016; Kühberger 2018c; Fitzpatrick 2019.
265 Vgl. Schreiber 2015.

parallel dazu Generationen von Kindern und Jugendlichen, die dort – ähnlich wie bei Angeboten für Erwachsene – mit verschiedenen geschichtlichen Vorstellungen[266] und erfundenen Vergangenheiten[267] konfrontiert werden. Es werden historische Zitate gesetzt und historische Anleihen genommen, die auf die Vorstellungen der Rezipient_innen besonders dann Einfluss nehmen, wenn literarische Bilder im Film als konkretisierte Darstellungen vereindeutigt werden. Ein Hang zum *Victorian Age* ist dabei nicht nur bei den präsentierten literarischen Motiven zu erkennen, sondern auch bei der im Film präsentierten Szenerie, die einen »Steampunk-Cosplay-Rummel in einer Parallelwelt«[268] vorführt, in der historische Verweise auf die Industrialisierung und auf »Mittelerde« sowie viele weitere Bezüge eng beieinanderliegen.

Abgesehen von der Buchreihe über Harry Potter begegnet man in den Kinderzimmern den Buchserien »Warrior-Cats«, »Chroniken von Araluen« oder »Brotherband«. Etwas klassischer gehalten sind hingegen die Bücher aus der Reihe »Das magische Baumhaus«.[269] Es sind vor allem die unklaren Vermengungen, schattierten Überlappungsbereiche bzw. versteckten kulturellen Zitate aus Geschichte und Fantasy, die in literarischen Werken oftmals den besonderen Reiz ausmachen, die jedoch in der Regel dem institutionellen historischen Lernen fernliegen, da man dort stärker versucht, über die Beschäftigung mit sachorientierten Darstellungen von Vergangenheit streng zwischen *ficta* und *facta* zu unterscheiden. Die Bücher, die in den Kinderzimmern dokumentiert wurden, verlangen eigentlich eine Klärung des Einflusses, den solche Phänome auf das historische Denken ausüben, und eine Einordnung in die Geschichtskultur. Diese Bücher auszuschließen oder zu negieren, würde deren Einflussnahme auf die Bildwelten und Vorstellungen der Kinder nicht mindern.[270] Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte dies nicht geleistet werden – eine noch zu füllende Leerstelle muss offen bleiben.

266 Vgl. Patient/Street 2009; Lyubansky 2010; Barratt 2012, 59 ff.; Spencer 2015; Curthoys 2011; Curthoys 2014.

267 Vgl. Zimmermann 2009; Winter 2017.

268 Coy 2016.

269 Nicht alle diese Bücher wurden als geschichtskulturelle Produkte codiert. Während etwa »Das magische Baumhaus« als Zeitreise in die Riege der geschichtskulturellen Produkte aufgenommen wurde, wurden »Harry Potter« oder »Warrior-Cats« nicht zu den geschichtskulturellen Produkten gezählt, die Reihe »Brotherband«, die eindeutig u. a. im nordischen Mittelalter angesiedelt ist, jedoch schon. Hier geht es vor allem um das beobachtete Phänomen des Graubereiches, das aufgezeigt werden soll.

270 Vgl. Kühberger 2020d, 121.

6. Dem alltäglichen historischen Denken auf der Spur

Wenn man versucht, sich dem Umgang mit Vergangenheit und Geschichte anzunähern, wie man ihn in Kinderzimmern in kindlichen Lebenswelten beobachten kann, dann ist es sinnvoll, sich von Denkgewohnheiten zu *befremden*, die das akademische Konstrukt *Historisches Denken* prägen. Ohne diese *Befremdung* würde man nämlich immer wieder nur das vorfinden, was man auch schon a priori kannte, und die Aussagen und Wahrnehmungen der Kinder vor allem an dem messen, was im Rahmen einer bestimmten bekannten Wissensordnung als richtig oder wichtig gilt. Die vorliegende ethnographische Untersuchung ist jedoch auch von dem Gedanken getragen, Aspekte zu beschreiben, die bislang weniger stark in der geschichtsdidaktischen Diskussion Berücksichtigung fanden, aber dennoch Einfluss auf die Wahrnehmung bzw. den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte von Kindern nehmen. Übersehenes, Verdrängtes, Abgeschobenes oder Ignoriertes könnte gerade mit ihrer Hilfe zutage gefördert werden. Solche unbeachteten Aspekte hatten bisher kaum Chancen, in Theoriebildungen berücksichtigt zu werden, geschweige denn in Fragestellungen von feinschnittigen quantitativen und qualitativen empirischen Untersuchungen Eingang zu finden. Solchen Versuchen haftet daher immer auch etwas Exploratives an. Ich möchte an dieser Stelle aber auch betonen, dass nicht davon auszugehen ist, dass derartigen ethnographischen Arbeiten ein unmittelbarer paradigmatischer Wandel folgt oder damit große Erkenntnissprünge gemacht werden können. Ethnographische Betrachtungen schreiben sich aber gleichsam in den Fluss des wissenschaftlichen Arbeitens ein und verstehen sich dabei mitunter als entschleunigende Reflexionsinstanzen. Sie liefern auf diese Weise aber nicht nur Fallbeispiele bzw. Beschreibungen, sondern sind auch dazu imstande, an eingefahrenen Strukturen zu rütteln und Neuperspektivierungen anzuregen.

6.1 Basteln und ordnen

Die Facetten einer Geschichtskultur im Privaten, die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurden, zeugen von einer ungeheuren Vielfalt, die – stets neue Fragen aufwerfend – im Detail durchaus weiter vertieft werden könnte. Für mich kristallisierte sich im Laufe der Arbeit ein immer

stärkeres Interesse an den Varianten eines denkenden Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte heraus, wie man ihnen in den Kinderzimmern begegnet – Varianten, die sich eben nicht in ein Schema wissenschaftsorientierten Denkens einordnen lassen. Kinder sind – in Anlehnung an Claude Lévi-Strauss – *bricoleurs* (Bastler_innen). Ihnen stehen für die Wahrnehmung und Ausdeutung der Welt – und hier eben insbesondere der Vergangenheit und der Begegnung mit Geschichte – nur bestimmte bruchstückhafte Erklärungsmuster zur Verfügung, nämlich solche, die ihnen zugänglich sind oder die sie selbst beobachten, aus denen sie Schlüsse ziehen oder die sie einfach nur reproduzieren. Diese »Bastelei zeichnet sich [nach Lévi-Strauss] durch die Verwendung zur Verfügung stehender Mittel statt rationaler Ressourcenabschätzung aus.«[1] Heike Kämpf hält fest:

> Der Bastler tritt daher mit dem ihm verfügbaren Material in einen Dialog, um Antworten auf die Frage zu finden, was sich eigentlich aus ihm machen lässt, das heißt welche Projekte sich verwirklichen lassen oder sich aufgrund des Vorhandenen anbieten.[2]

So verwundert es nicht, dass es zur »Umfunktionierung« von Mustern kommt, die aus einer Beschäftigung mit der Gegenwart stammen und die auf das Vorstellen und Verstehen von Vergangenheit angewandt werden.[3] Letztlich sind die für Kinder im hier untersuchten Alter zwischen sieben und zwölf Jahren verfügbaren Facetten oftmals die einzigen Möglichkeiten, Sinn zu generieren, indem einer Logik des Alltags bzw. aus dem Alltag gefolgt wird. Da der dazu benutzte »Krimskrams« (»odds and ends«[4]) aus gegebenen Kulturen stammt, sind durchaus auch brauchbare, kulturell breit akzeptierte Bruchstücke dabei, die Kinder benutzen, aber eben auch mit anderen Teilchen rekombinieren, um in den sie umgebenden Kulturen nicht »verloren zu gehen«, erklärungs- und handlungsfähig zu bleiben. Lévi-Strauss spricht daher zu Recht von der »Wissenschaft des Konkreten«: »Die Logik […] bleibt letztlich dem Zufall unterworfen, weil sich verschiedene Elemente immer wieder neu in wechselnde Beziehungen zueinander bringen lassen.«[5]

Dass Kinder dabei auf den Bestand jener kulturellen Versatzstücke zurückgreifen,[6] denen sie begegnen oder die sie über Erfahrung im Alltag

1 Schreiber 2015, 204.
2 Kämpf 2009, 190.
3 Vgl. Seitz 2011, 66 ff.
4 Lévi-Strauss 2020, 35.
5 Seitz 2011, 70.
6 Vgl. Marienfeld/Osterwald 1966, 36 f.

erarbeiten, ist nicht verwunderlich. Diese Versatzstücke kennen wenig Ordnung, häufig keine Hierarchie, letztlich oft nur eine vage oder gar keine Zeitlichkeit.[7] Damit wird Vergangenheit bzw. Geschichte synchron und diachron zugleich gedacht, konzeptualisiert oder eben »gebastelt«. Auffällig ist jedoch, dass Kinder in den Interviews, wenn sie dazu aufgefordert wurden, nach einer Logik suchten und Erklärungen anboten. In ihrem Denken sind die Mittel begrenzt. Sie müssen – um hier mit Lévi-Strauss zu sprechen –

> mit dem, was […] zur Hand ist, auskommen, d. h. mit einer stets begrenzten Auswahl an Werkzeugen und Materialien, die überdies noch heterogen sind, weil ihre Zusammensetzung in keinem Zusammenhang zu dem augenblicklichen Projekt steht, wie überhaupt zu keinem besonderen Projekt, sondern das zufällige Ergebnis aller sich bietenden Gelegenheiten ist, den Vorrat zu erneuern oder zu bereichern oder ihn mit den Überbleibseln von früheren Konstruktionen oder Destruktionen zu versorgen.[8]

Im Schutz ihrer eigenen vier Wände waren die besuchten Kinder durchaus bereit, anhand ihrer Geschichtsdinge Einblicke in ihre Logiken im Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte zu gewähren. So werden etwa bei Nachfragen zu zeitlichen Zusammenhängen ganz unterschiedliche Strategien angewandt, um im Gespräch etwas anzubieten. Während einige Kinder, wie etwa der siebenjährige Christian, dazu imstande waren, eine einfache konventionelle Reihung von verschiedenen historischen Epochen chronologisch richtig vorzunehmen (z. B. Dinosaurier, Steinzeitmenschen, Römer)[9], kann man bei anderen ein *Basteln* erkennen. Dabei werden bekannte historische Figuren als zeitliche Marker benutzt, um ein vages Früher zu bestimmen. Die zehnjährige Valerie versucht etwa, ihr pink-weiß-rotes neogotisches Schloss[10] mit einer ihr bekannten historischen Persönlichkeit zu verbinden:

> I: »Das [Schloss] ist von Playmobil, oder? […] Wow, das ist ja ein tolles Schloss. Und wer wohnt da eigentlich drinnen?«
> Valerie: »Eine Königin.«
> I: »Eine Königin, okay.«

7 Vgl. Heuer 2021a, 13 f.; Landwehr 2016, 284.
8 Lévi-Strauss 2020, 30.
9 Fall 9k_m, Pos. 295-307 und 355-362.
10 Playmobil®, Produkt-Nr. 5474 (»Kristallschloss«).

Valerie: »Und ihre Dienerin.«
I: »Und eine Dienerin, okay. Mhm. […] Und ist das jetzt auch ein Schloss, das aus der Vergangenheit ist?«
Valerie: »Hm. Ja.«
I: »Ja? Und warum erkennst du das?«
Valerie: »Weil es jetzt, glaube ich, nicht mehr solche Schlösser gäbe.«
I: »Jetzt würde niemand mehr sowas bauen, meinst du.«
K: »Mhm [zustimmend].«
I: »Also von der Form her, meinst du das jetzt? Okay. Und wie alt könnte das dann sein – circa – für dich?«
Valerie: »[…] und glaube auch, wo der Caesar schon (…).«
I: »Bitte?«
Valerie: »Ich glaub auch, wo der Caesar schon gelebt [hat].«[11]

»Caesar« wird hier – zumindest könnte man das so verstehen – als historische Persönlichkeit präsentiert, um einen zeitlichen Abstand zu markieren. »Caesar« steht aber sicherlich nicht explizit für den römischen Imperator Gaius Iulius Caesar, sondern dient mehr als Versatzstück von Geschichte, das das Mädchen verfügbar hat und hier einsetzt. Damit kann auch nochmals auf das tendenziell Holistische verwiesen werden, das derartigen Mustern anhaftet.

Andere Kinder wiederum versuchen, die Zusammenhänge aus den Objekten bzw. aus deren Gestaltung abzuleiten. Im Gespräch mit der elfjährigen Sabine wird versucht, eine Prinzessin zeitlich zu verorten:

I: »Und ist das eigentlich eine Prinzessin aus der Vergangenheit oder ist die aus der Gegenwart?«
Sabine: »Aus der Vergangenheit.«
I: »Und wie lange, glaubst du, wird das her sein?«
Sabine: »Schon aus der Vergangenheit, aber noch nicht so lange her.«
I: »Warum denkst du das?«
Sabine: »Ich weiß nicht, vielleicht, weil der Schlossgarten (…)«
I: »Weil der Schlossgarten so aussieht?«
Sabine: »Ja. Halt noch nicht so alt. Aber auch nicht in der Gegenwart.«[12]

Während in diesem Fall die Logik von außen nur ansatzweise nachvollziehbar erscheint, modellierten andere Kinder in solchen Fällen geschickter und legten dabei ihre Denkwege offen. So wird etwa der neunjährige

11 Fall 8k_w, Pos. 213-230.
12 Fall 6k_w, Pos. 214-221.

Hubert danach gefragt, wann ›Indianer‹ gelebt haben und wann Robin Hood.

I: »[…] Und die Indianer, wann haben die gelebt?«
Hubert: »Ich glaub vor den (…), vielleicht auch nach den Rittern, glaub ich eher. Weil da ist ja auch dann die Schusswaffe gewesen und so, und bei den Rittern hat es die Schusswaffe ja noch nicht gegeben.«[13]
I: »Okay. Und der Robin Hood, wann war der? Wann hat der gelebt?«
Hubert: »Der hat (…). Also ich habe einmal so ein Buch ausgeliehen, da ist drinnen gestanden, dass der anscheinend irgendwie gelebt hat, aber ich bin mir da jetzt gar nicht so sicher, ob der wirklich gelebt hat. Weil vielleicht hat den irgendwer erfunden: ›Ja, den hat es gegeben‹ und so.«
I: »Aber wann hat der gelebt? Hat der (…).«
Hubert: »Ja, so in der Zeit der Ritter. Aber irgendwie dann nicht mehr so in der Zeit, wo die Ritter nur noch in den Panzern mit voll dicken Stahlrüstungen gewesen sind, sondern irgendwie schon da, wo die Ritter vielleicht so die Brust gepanzert haben und dann ein Kettenhemd gehabt haben und einen Helm. Ohne Visier und dann so.«[14]

In beiden Fällen wird von Hubert gebastelt. Seine Überlegungen greifen auf Versatzstücke zurück, die er kennt. Während das Beispiel zu den ›Indianern‹ einer technischen Entwicklungslogik folgt, bezieht Hubert im Fall von Robin Hood einen Beleg aus einem nicht näher definierten Buch heran. Auch sein impliziter Hinweis auf die Legende oder auch den Mythos sowie auf mögliche historische Figuren schimmert bereits durch.

Dies gelingt aber nicht immer, vor allem dann nicht, wenn zur Ausdeutung der Vergangenheit auf Versatzstücke zurückgegriffen wird, die aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive haltlos sind. Der zehnjährige Charlie kennt aus seinen geschichtskulturellen Begegnungen noch keine Kelten, weshalb er die Gallier im Comic von »Asterix und Obelix«, mit einem Konzept beschreibt, das er offenbar kennt und im Moment als adäquat betrachtet:

I: »Ah ja, Asterix.«
Charlie: »Ja.«
I: »Was glaubst du, wann war das?«

13 Fall 4k_m, Pos. 123-124.
14 Fall 4k_m, Pos. 349-352.

Charlie: »Ja (…).«
I: »So von der Zeit her? Oder liest du auch gern Asterix-Sachen?«
Charlie: »Ja, ich habe einmal alles durchgelesen. Ja.«
I: »Oder wer sind die?«
Charlie: »Vielleicht in der Römerzeit. Weil ich glaube, das sind so Wikinger und das sind die Römer.«
I: »Also da, Asterix, und das sind so Wikinger?«
Charlie: »Ja.«
I: »Und wann, glaubst du, war das ungefähr?«
Charlie: »Hmm […].«
I: »Nur so schätzen.«
Charlie: »Ja so […] 1300 irgendwas oder 1200.«[15]

Charlie aktiviert in seinen Begründungen im Interview immer wieder derartige Versatzstücke. Etwa auch, wenn er auf die Nachfrage, wann denn Dinosaurier gelebt hätten, angibt »vor Christi Geburt sicher schon«.[16] Dabei wird deutlich, dass der Bub bestimmte Aspekte in seinem Wissensbestand als hilfreich erachtet, um über die Vergangenheit zu sprechen, und diese auch aktiviert. Gleichzeitig verrät der Einsatz dieser kulturellen Bausteine einen unsicheren Gebrauch. Es handelt sich dabei um eine nur ansatzweise linear verfasste Vorstellung, vermutlich eher um eine »Landschaft« mit einigen Orientierungspunkten, die erfühlt werden. Erkennbar ist aber bereits der Einfluss von gesellschaftlichen Konventionen (z. B. Datierungssystem).[17]

Ein anderer Aspekt, der in den Kinderzimmern stark zutage trat, war, dass die Mehrheit der Kinder mit vielen verschiedenen geschichtlichen Versatzstücken aus der Pop- bzw. Geschichtskultur konfrontiert wird. Da sich Kinderzimmer aber nicht über systematische Kategorien des Historischen ordnen, sondern von den Kindern, ihren Vorlieben und gegebenenfalls durch die Einflussnahmen der Eltern gekennzeichnet sind, zeigt sich häufig, dass geschichtskulturelle Produkte sich nicht von anderen Angeboten im Zimmer unterscheiden, ihnen hierarchisch gleichgestellt sind und maximal nach bestimmten allgemeinen Großgattungen getrennt aufbewahrt werden (z. B. Bücher zu Büchern; Brettspiele zu Brettspielen). Dies führt dazu, dass eine Nähe zwischen kulturellen Manifestationen erzeugt wird, welche die Kinder oftmals nur schwer auflösen können. In

15 Fall 25m, Pos. 406-419. – Hinweis: Es wurde nicht das Comic »Asterix und die Wikinger« (2006) besprochen.
16 Fall 25m, Pos. 212.
17 Auch Kübler verweist darauf, dass Geschichte von Vier- bis Elfjährigen nahezu nicht als zeitgebunden wahrgenommen wird. – Vgl. Kübler 2018b, 236 f.

einer alten Holzkiste der zehnjährigen Anna lagern etwa neben dem Kostüm von »Pippi Langstrumpf« ein Vampirumhang, Ritterrüstungen und Prinzessinnenkleider.[18] Derartige Ordnungs- oder Sammelsituationen werden zudem durch eine breite Palette von Kinderspielsachen, Kinderbüchern und anderen medialen Formen in den Kinderzimmern herausgefordert, die dazu in der Lage sind, die Kinder hinsichtlich des Verhältnisses von *ficta* und *facta* zu irritieren. Die konkrete Assemblage, wie man sie im Kinderzimmer vorfindet, kann so wirkmächtig werden: »Das Einzelleben der Dinge scheint wenigstens vorübergehend ausgeblendet, als Teil einer Sammlung haben die Dinge ein anderes Leben.«[19]

Die hier zusammengestellten Beispiele sollten verdeutlichen, dass ein Bereich des alltäglichen historischen Denkens der Kinder weitgehend ohne zeitliche Ordnung auskommt, dass vielmehr ein Nebeneinander verschiedener »Geschichtsgebiete«[20] vorliegt, die zeit- und letztlich auch raumlos sind. Der Versuch, eine Ordnung zu finden, die sich aus Versatzstücken und Mustern ableitet, die den Kindern zur Verfügung stehen, funktioniert aus einer wissenschaftsorientierten Perspektive nicht. Durch das Nebeneinander der Themen und ihre Repräsentationen im Kinderzimmer (Spielzeugfiguren, Brettspiele, Stofftiere, Bücher etc.) entsteht eine Ordnung von Geschichtsdingen, die zeitlich wenig trägt, aber kulturelle Andersartigkeiten zur Differenzbildung durchaus heranzieht. Strukturierungen, die hier als Basteleien *(bricolage)* bezeichnet wurden, werden in der Regel mit eigenen Erfahrungen im Umgang mit den Dingen verknüpft und bleiben so eng an die individuellen Begegnungen mit ihnen im kindlichen Alltag gebunden.

6.2 Annehmen und glauben

Grosso modo konnte in den kindlichen Lebenswelten beobachtet werden, dass die Dinge selbst als Belege für das Gezeigte herangezogen werden. So werden Kinderkrimis wie »Tatort Geschichte« zu verlässlichen Informationsquellen für Fragen zum Mittelalter,[21] Plastikritterfiguren zu glaubwürdigen

18 Vgl. Fall 17w, Pos. 36-41 sowie Fotos aus dem Zimmer.

19 Hahn 2015, 23 f.

20 Dieser Begriff erscheint vor allem auch deshalb sinnvoll, weil es statische Bilder der Vergangenheit sind, die damit aufgebaut werden, Bilder der Vergangenheit, in denen Zeit bzw. Wandel keine Rolle spielen. Dieser Wandel könnte erst in Abgrenzung zu anderen »Geschichtsgebieten« ausgemacht werden, wie das teilweise von den Kindern auch gemacht wird.

21 Vgl. Fall 17w, Pos. 61-66. – Vgl. Holler 2002.

Abbildern ihrer historischen Bezugsgrößen[22] oder Hörbücher, in denen Ritter und Drachen vorkommen, zu plausiblen Narrationen über die Vergangenheit.[23] Was in dieser ›Ursuppe‹ des Kinderzimmers für ›wahr‹ gehalten wird, wird vor allem über die Anwesenheit und die Form der Dinge gesteuert sowie über die dabei generierten Logiken der Kinder. Es sind vor allem komplexitätsreduzierte Objektivierungen in Form von Kinderdingen, die dafür mitverantwortlich zeichnen. Im alltäglichen Umgang mit Geschichte nehmen die Kinder die Darstellungen, mit denen sie konfrontiert sind, hin, ohne sie zu hinterfragen. Die Eindeutigkeit der Geschichtsdinge beansprucht aus sich heraus einen hohen Stellenwert hinsichtlich der Abbildbarkeit der Vergangenheit sowie des damit verbundenen Wahrheitsanspruches. Indem der weitaus größte Teil populärer geschichtskultureller Produkte, wie man sie in Kinderzimmern vorfindet, sich (implizit) der Modi eines alltäglichen historischen Denkens bedient – somit wenig irritiert und sich sanft in die kindliche Erfahrungswelt einpasst – generieren die Geschichtsdinge eine beträchtliche Anziehungskraft. In ihnen kommen keine abstrakten Ideen zum Ausdruck, sondern vor allem Konkretes. Diese ›Welt‹ besteht daher nicht aus Abstrakta (z. B. ›Herrschaft‹, ›Nation‹, ›Kultur‹ etc.) oder enthält Herausforderungen der Darstellbarkeit, vielmehr bietet sie gegenständlich modellierte Dinge (Kleider, Hüte, Schwerter, Pferde etc.), die als verlässliche Abbilder rezipiert werden können. Und diese Dinge sind es, die etwa Spielzeugfiguren im kindlichen Spiel »lebendig« machen. Die Figuren »erleben«– gleichzeitig mit den Spielenden – eine soziale Erfahrung in konkreten Kontexten. Damit kommt in der Regel kaum Zweifel hinsichtlich des Möglichkeitsraumes der performten Handlungen auf, und eine Eindeutigkeit versteckt das Vielschichtige, das Unsichere und das Eigentlich-nicht-Bekannte des Historischen. Das glatte Äußere derartiger geschichtskultureller Produkte erhöht so deren Zugänglichkeit. Die den Dingen angelagerten Interpretationen von Vergangenheit vermitteln Eindeutigkeit, Klarheit und damit stabiles Wissen, das seinen Weg etwa über Illustrationen auf Brettspielen oder über *small world toys* in die Kinderzimmer findet. Geschichtsdinge werden so von den Kindern vielfach als Autoritäten der kulturellen Informationsweitergabe wahrgenommen,[24] die – sofern sie überhaupt Beachtung finden – schnell in alltägliche Routinen des Spielens oder beiläufigen Betrachtens einge-

22 Vgl. Fall 18w, Pos. 51-56.

23 Vgl. Fall 19w, Pos. 241-249.

24 Es ist zu vermuten, dass Spielsachen und andere geschichtskulturelle Produkte von Kindern schon allein deshalb als ›richtig‹ und ›glaubwürdig‹ eingestuft werden, weil sie im familiären Rahmen, der selbst für Erwachsene einen hohen Grad an Verlässlichkeit in Bezug auf Informationsweitergabe besitzt, zur Verfügung gestellt werden,

baut werden und sich dabei oft gegenseitig als Produkte der Geschichts(pop-)kultur abstützen oder bestätigen, wenn sie als zusammengehörig erkannt werden.[25] Dies kann am Interview mit der neunjährigen Altun verdeutlicht werden. Spielzeug und Spielfilm bestätigen sich gegenseitig eine gelungene Darstellung:

> I: »Und glaubst du, dass die Ritter damals wirklich so [wie diese Spielzeugfigur; C. K.] ausgesehen haben? Also hier sehen wir einen Schild, ein Schwert, das Pferd. Glaubst du wirklich, dass die so ausgesehen haben?«
> Altun: »Ja, da bin ich mir sogar ganz sicher, weil die haben auch solche Schutzdinger (…), vielleicht schaut es auch nicht genauso aus, aber die hatten alles. Das Messer usw. und dieses Pferd da, das schaut auch genau so aus, weil als ich immer zu Besuch war, da habe ich mit meinem Cousin mitgeschaut, und das war genauso mit den Rittern, und das waren solche echten. Es gibt [ein] paar solche echten Filme in solchen Burgen usw. und die schauen genauso aus, halt, die haben zwei Schwerter usw., dann Handschuhe an, und das Pferd find ich auch richtig cool.«
> I: »Also du findest, es ist eine sehr gute Abbildung, oder?«
> Altun: »Ja, die, die das gemacht haben, finde ich ganz toll, dass die das gemacht haben.«[26]

Im Gespräch mit dem achtjährigen Michael über Piraten zeigt sich die Sprunghaftigkeit in seinem Denken. Er gibt zunächst an, dass die Piratenschiffe in seinem Kindersachbuch erfunden seien, bevor ihm einfällt, dass man durchaus mit U-Booten Schiffswracks gefunden habe. Letztlich gibt er jedoch zu verstehen, dass er eigentlich keine Ahnung hat, woher man heute noch die vielen Details über Piratenschiffe und das Leben auf ihnen weiß.[27] Dabei kommt ein mehrfach dokumentiertes Muster im kindlichen Denken zum Vorschein, nämlich dass immer dort, wo historische Quellen

nicht selten sogar als Geschenk. – Vgl. zum Vertrauen auf familiäre Erinnerungen im Gegensatz zur öffentlich verfügbaren Geschichte: Green 2020, 203.

25 Die Wirkmächtigkeit wiederkehrender Bilder in der Geschichtskultur betont auch Groebner (wenn auch in diesem Fall nicht bezogen auf mittelalterliche, sondern auf solche aus der Neueren/Neuesten Geschichte), indem er feststellt: »Die Vergangenheit erscheint umso authentischer, je häufiger sie reinszeniert wird.« – Groebner 2018, 119.

26 Fall 18w; Position 51-66. – Ganz ähnlich argumentiert auch die achtjährige Susi, wenn sie Kinderbuch und Spielfilm vergleicht. – Vgl. Fall 10k_w, Pos. 174-199.

27 Vgl. Fall 3k_m, Pos. 374-385.

eine gegenständliche Dimension besitzen (z. B. Schwert, Schiff), es den Kindern unabdingbar erscheint, dass man Gegenstände (etwa Rüstungen aus der Antike oder aus dem Mittelalter) gefunden haben muss, um zu wissen, wie diese ausgesehen haben.[28] Manchmal wird auch noch vage auf Forschungstechniken verwiesen, wie etwa auf die DNA-Analyse zur Bestimmung von menschlichen Knochen[29] oder auf Computer-Rekonstruktionen.[30] Während also Rekonstruktionen von Gegenständen aus der Vergangenheit einer gewissen alltäglichen Logik folgen und für die Kinder nachvollziehbar sind, bleiben ihnen oftmals andere Dimensionen der Vergangenheit ein Rätsel, vor allem dann, wenn keine konkreten gegenständlichen Überreste verfügbar sind. So kommentiert der zwölfjährige Peter sein Computerspiel, in welchem er Burgen bauen kann, hinsichtlich der Möglichkeit, die Vergangenheit gut abzubilden, so:

> Peter: »Ja, ein bisschen oder auch nicht viel, weil eigentlich war das ganz anders, das kann eigentlich keiner mehr nachvollziehen, so, wenn man so alt ist, das geht doch nicht. Es ist wohl in die Bücher drin, aber man weiß es halt auch nicht genau.«[31]

Diese Skepsis wird in anderen Forschungskontexten der Geschichtsdidaktik als *agnostischer Typus* beschrieben. Man begnügt sich dabei letztlich oft mit dem Hinweis, dass das Geschichtsverständnis des Kindes noch nicht ausreichend in Richtung eines konstruktivistischen Verständnisses umgebaut worden sei.[32] Der Logik des Kindes wird in der Regel aber zu wenig Bedeutung beigemessen. Offensichtlich kann sich Peter keinen Modus vorstellen, der eine derartige Rekonstruktion einer Burg ermöglichen könnte. Seine bisherigen Erfahrungen des Alltags reichen dazu bei Weitem nicht aus.

Aber auch Handlungen der Vergangenheit, die sich für die Kinder nicht aus Gegenständen erschließen, werden potenziell infrage gestellt. Der neunjährige Hubert kann etwa nicht nachvollziehen, warum sein Sachbuch anzugeben weiß, wie sich Ritter angezogen haben:

> Hubert: »Das war so eine Seite, wo man sieht, wie sich die Ritter angezogen haben. Aber woher soll man denn bitte wissen, wie sich die

28 Vgl. Fall 20m, Pos. 208-209; Fall 25m, Pos. 544-547; Fall 2k_m, Pos. 282-291; Fall 3k_m, Pos. 331-344; Fall 4k_m, Pos. 138.
29 Vgl. Fall 9k_m, Pos. 281-294.
30 Vgl. Fall 11k_m, Pos. 302-311.
31 Fall 2m, Pos. 90.
32 Vgl. Ammerer/Kühberger 2013, 79 f.; Kühberger 2014, 432 f.

> Ritter angezogen haben? Das war ja vor ein paar tausend Jahren vielleicht. Und so lange, glaub ich, hat das keiner bei der Wahrheit gehalten und weitererzählt. Da! [Das Kapitel] ›Rüsten für den Kampf‹. Es könnte wahrscheinlich irgendwie schon so ein bisschen dem ähneln, aber dass man das, was so lange her ist, weiß! Wie das geht, das ist dann irgendwie schon komisch. Aber wahrscheinlich ist das jetzt […].«
> I: »Aber warum könnte man es denn wissen?«
> Hubert: »Vielleicht, dass irgendwelche Leute das dann weitergegeben haben. Aber vielleicht wie bei dem ›Stille Post‹[-Spiel; C. K.], dass dann irgendwer was falsch verstanden hat und dass das dann ganz anders weitergegangen ist und dann irgendwelche Lügen gekommen sind.«[33]

Auch der siebenjährige Christian geht von einer derartigen Möglichkeit der Wissensweitergabe aus, wenn er beschreibt, warum man weiß, wie Ritter ausgesehen haben:

> Christian: »Na ja, die Forscher haben, glaub ich, so alte Rüstungen gefunden und so. Und vielleicht hat ja jemand aus dem Tag etwas an jemanden erzählt, dann ist der gestorben. Dann hat er es weitererzählt und weiter und weiter, und dann sind die wieder gestorben, und dann bis jetzt kennt man noch die Geschichte oder so.«[34]

Daneben tauchen aber auch Fiktionalisierungen als Erklärungsmodi auf. So erscheint etwa Hubert eine »Zeitreise« beim Lesen als zulässige Option:

> Hubert: »Man kann nicht zurückreisen in die Zeit, außer man liest jetzt ein Buch, dann kann ich eigentlich schon wieder zurückreisen und so (…) ein bisschen was, was stimmt, dann wie in der Ver(…) sehen halt.«
> I: »Wenn du ein Buch liest?«
> Hubert: »Beim Bücherlesen, ja, manchmal. Zum Beispiel, ich habe mal gelesen, dass Harry Potter so durch einen Geheimgang nach Hogsmeade geht, und auf einmal war ich gar nicht mehr bei den ganzen Schriftzeichen, sondern dann habe ich auf einmal nur noch so ein kleines Bild gesehen, wo so ein dunkler Gang war, wo der Harry Potter durchgegangen ist. Und wenn ich lange lies [lese], dann passiert mir das voll oft irgendwie. Dann sehe ich auf einmal Bilder, die zum Text passen.«
> I: »Okay, Kopfkino!«
> Hubert: »Ja, zum Beispiel.«

33 Fall 4k_m, Pos. 134-136.
34 Fall 9k_m, Pos. 354.

I: »Und du glaubst, das sind so Möglichkeiten, wie man dann weiß, wie es in der Vergangenheit war?«
Hubert: »Ja, so halbwegs. Weil in so Büchern ist natürlich auch nicht immer alles. Man weiß ja noch nicht mal, ob das alles wirklich richtig ist. Da muss man noch sehr viel forschen, damit man da alles weiß.«[35]

Hubert berichtet damit von seiner persönlichen Lesepraxis und der dabei begegneten (halb-)tauglichen Annäherung an die Vergangenheit, die – aus sich selbst heraus und im Selbst empfunden – derart überwältigend sein kann, dass der Bub, der an anderen Stellen des Interviews durchaus noch eindeutiger ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis zeigt, beim Lesen in eine gefühlte Fiktionalität der Vergangenheit fällt, gleichzeitig aber auch die ›Richtigkeit‹ schon noch überprüfen möchte. Dass dabei auf die Lektüre von »Harry Potter« verwiesen wird, zeugt zudem vom Verschwimmen der klaren Linien zwischen menschlicher Vergangenheit und fiktionalen literarischen Welten, die sich selbst in einen historischen Kontext setzen.[36]

Eigentlich zeigt sich aber quer über viele Interviews, dass den Kindern durchaus bewusst ist, dass Belege notwendig sind, um Aussagen über die Vergangenheit zu untermauern. Letztlich fehlen den Kindern jedoch alltägliche Begegnungen mit Überlieferungen und Systeme zu ihrer Aufbewahrung und Erschließung. Die detailgenauen Darstellungen von Dingen und Handlungen aus der Vergangenheit (hier: Burg, Rüstung, Ankleiden), wie sie diese in ihren geschichtskulturellen Produkten vorfinden, regen nämlich – bei Peter, Christian oder Hubert – mehr die Skepsis an als das Nachdenken über plausible Möglichkeitsräume für deren Erschließung. Die Erklärungen der Buben lassen erkennen, wie sie sich vorstellen, dass Wissen aus der Vergangenheit zu uns in die Gegenwart weitergereicht wurde. Peter erwähnt zwar Bücher, doch eigentlich stuft er sie als ungünstige Informationsquellen ein, die das nicht leisten könnten. Die mündliche Weitergabe von »Botschaften« an andere Personen oder gar über Generationen hinweg erscheint hingegen Christian und Hubert als unverlässlicher bzw. unmöglicher Weg. Alle drei können sich mit ihren alltäglichen Modi des Umgangs mit Vergangenheit bzw. Geschichte diese Zusammenhänge nicht erklären. Die Regeln, die sie sich aus ihren eigenen Erfahrungen bzw. aus ihrem Alltag ableiten, lassen letztlich eigentlich nur den Schluss zu, dass vieles (frei) erfunden sei. An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass wissenschaftliches historisches Denken mit seinen metho-

35 Fall 4k_m, Pos. 105-111.
36 Vgl. Blake 2009; Rox-Helmer 2009; Curthoys/Docker 2013; Curthoys 2014; Rox-Helmer 2009.

disch geregelten Erschließungsmodi nicht auf Deckung zu bringen ist mit einem alltäglichen historischen Denken, das auf bewährte Routinen der praktischen Lebensbewältigung baut, wie sie ständig in der Lebenspraxis zur Anwendung kommen. Kinder können mit den Instrumentarien ihres Denkens die Hinweise auf die Vergangenheit in Form von geschichtskulturellen Produkten nur *annehmen* und *glauben*, weil ihnen in der Alltagserfahrung keine anderen Werkzeuge angeboten werden, um die Informationen aus den Darstellungen zu überprüfen. Das Dargestellte ›wird‹ so zur Realität einer anderen Zeit, mit der man sich zwar beschäftigt (lesen, spielen, etwas lösen etc.), ohne aber den Herausforderungen der zeitlichen Differenz, kulturellen Alterität oder epistemischen Erschließung, die in manchen Interviewaussagen der Kinder leise anklingen, weitere Aufmerksamkeit zu schenken.

6.3 Fühlen und erleben

In der vorliegenden ethnographischen Untersuchung, die auf Aufzeichnungen aus Kinderzimmern zurückgreift, fällt es schwer, jene Mechanismen ausreichend zu würdigen, die vom wissenschaftsorientierten System eines formalen historischen Lernens weitgehend abgedrängt oder ausgelassen werden. Der zehnjährige Max lässt sich etwa in seinem Spiel als Pirat förmlich treiben von seinen Bildern und Geschichten, die er auch aus geschichtskulturellen Manifestationen kennt. Er baut sich mit seinem Bruder oder seiner Cousine dazu auch eine passende Spiellandschaft. Die Kinder funktionieren dazu das Sofa in ein Schiff um und verwandeln Trommeln in Fässer. Sie zeichnen erfundene Schatzkarten und integrieren Seeungeheuer in ihr Spiel. Es sind umfangreiche emotional-körperliche Erfahrungen, die bei diesem Spielerlebnis gemacht werden.[37] Sich Gefühlen hinzugeben, also vorsprachlichen, unbewussten oder auch artikulierbaren Eindrücken,[38] galt im Zusammenhang mit historischem Lernen lange als irrationales, abzustellendes, triebhaftes Verhalten.[39] Die Wahrnehmung dieser Dimension ist jedoch im Wandel begriffen.[40] Wenn etwa Bodo von Borries im vorigen Jahrhundert noch oftmals die eher negativ markierten Aspekte von Emotionen betont hat,[41] tritt der emeritierte

37 Vgl. Fall 20m.
38 Vgl. Grundermann et al. 2021, 49.
39 Vgl. Knigge 1988, 16.
40 Vgl. Neumann 2019; Smith/Wetherell/Campbell 2018; Brauer/Lücke 2013; Mütter/Uffelmann 1996.
41 Vgl. Borries 1980b.

Geschichtsdidaktiker nun am Beginn des 21. Jahrhunderts stärker für eine interaktionale Wahrnehmung von Gefühlen im Rahmen des historische Lernens ein, wobei er immer das Ziel eines reflektierten und vor allem (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte im Auge behält:

> Dass Geschichtslernen nicht nur aus Kognition bestehen kann, lässt sich nach ehrlicher Introspektion, nach Untersuchungen außerschulischer und schulischer Geschichtskultur und nach Befragungen von Lernenden nicht bestreiten. Nur wird diese Einsicht im Regelfall nach wenigen Sekunden wieder vergessen, und das sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der Geschichtsdidaktik. Denn das geläufige (positivistische, allenfalls historistische) Wissenschaftsideal der Historie verlangt angeblich die Ausklammerung aller Emotion und Moral, Ästhetik und Imagination (von Triebdynamik zu schweigen) und schlägt – auf der Oberfläche – durch.[42]

Es wird immer deutlicher, dass eine Annäherung an Geschichte über Gefühle ein Zugang ist, der bislang, insbesondere außerhalb von formalen Lernprozessen, zu wenig differenziert wahrgenommen wurde.[43] Durch den Fokus auf die Ideale der Aufklärung, die es im Zusammenhang mit einem wissenschaftsorientierten historischen Denken zu entfalten gilt, wurde bisher oftmals zu wenig Aufmerksamkeit auf ein – nicht nur bei Kindern – beobachtbares emotionales Moment im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte gerichtet. Es steht daher an, emotionale Mechanismen (oft unmittelbare Reaktionen) als einen Modus zu beschreiben, der nicht von vornherein gegenüber wissenschaftsorientiertem historischen Denken als minderwertig eingestuft wird (als trivial, banal, inkongruent, unlogisch etc.)[44], sondern als einen – letztlich auch kulturell determinierten – Modus,[45] der ein Sich-den-Gefühlen-Aussetzen als weitverbreiteten Zugang ernst nimmt und dessen psychologische und kulturelle Funktion genauer bestimmt. Dies ist – mit Borries gesprochen – vor allem deshalb sinnvoll, weil sich niemand im wissenschaftsorientierten historischen Denken davon befreien kann und dieses Phänomen in der Regel verdrängt oder übergangen wird.[46]

Das, was bei einigen Kindern hinsichtlich des kindlichen Spielens dokumentierbar war, zeugt davon, dass emotional-körperliche Erlebnisse beim

42 Borries 2019, 95.
43 Vgl. neuerdings expliziter: Bracke/Flaving 2018.
44 Vgl. Borries 1980a; Schörken 1979; Becher 1978.
45 Vgl. Brauer 2019.
46 Vgl. Borries 2014; Borries 2019; Schreiber 2015.

Spielen mit Geschichte dazu führen, (tief) in eine imaginierte *zweite Gegenwart* einzutauchen. Johan Huizinga spricht bewusst – mit Verweis auf das lateinische Etymon – von einer *in-lusio*,[47] einem »Sichhineinspielen«. Clementina Gily hält diesbezüglich fest: »Il gioco, come l'inlusio, è una trasformazione del reale in una connessione ipotetica, senza pretese di oggettività: che si allontana dalla realtà, non la trascende.«[48]

Dabei trifft man auf unterschiedliche Einflussfaktoren, zu denen die Affordanz der Geschichtsobjekte ebenso zählt wie der Transfer von bekannten Bildern und Erzählungen – auch jener über die Vergangenheit – auf neue Zusammenhänge. Daneben sind auch imaginative Komplettierungen der gespielten Szenarien auf der Grundlage von sozialen und kulturellen Mustern aus der Gegenwart auszumachen,[49] wodurch sich ein im kindlichen Spiel nicht vermeidbarer *presentism* breitmacht.[50] Der achtjährigen Susi und ihrer Cousine stehen für das gemeinsame Königinnen-Spiel, das (auch) in der Vergangenheit angesiedelt ist, rosarote und hellblaue Prinzessinnenkostüme im Stil popkultureller Märchenprinzessinnen zur Verfügung, die als solche den Mädchen ein erstes ›Tor‹ zur Geschichte öffnen, komplettiert wird ihr Spiel jedoch erst durch das Wohn- und Speisezimmer der Eltern, in dem vornehme ›Diners‹ abgehalten werden. In Ermangelung anderer Möglichkeiten werden die Gegenwart und ihre Angebote im Spiel zur Vergangenheit erklärt, das Wohnzimmer wird zum königlichen Speisesaal.[51] Dieses emotional-körperliche Erleben im Spiel mit Geschichte (Rollen erproben, soziale Situationen nachempfinden, Alterität erfassen wollen etc.) hinterlässt aber nicht nur ein *embodied knowledge*, das als Gefühl erneut abgerufen werden kann, sondern auch Vorstellungen von Vergangenheit, die so a posteriori auch kognitiv zugänglich sind und als Versatzstücke für neuerliche Annäherungen an die Vergangenheit potenziell bereitstehen.[52]

47 Huizinga 2017, 20.

48 Gily 2006, 3. – »Das Spiel ist wie eine *in-lusio*, eine Verwandlung des Realen in einen hypothetischen Zusammenhang, ohne Anspruch auf Objektivität: Es distanziert sich von der Realität, ohne sie zu transzendieren.« (Übersetzung C. K.)

49 Vgl. Kühberger 2021 f., 193 ff.; Kühberger/Karl 2021, 194 ff.

50 Hier meint *presentism* nicht eine gesellschaftliche Analyse oder Zeitvergessenheit, wie es etwa bei François Hartog (2011, XVII ff) argumentiert wird, sondern den Versuch, sich der Vergangenheit mit Bausteinen der Gegenwart anzunähern, ohne die eigentlich damit verbundenen Differenzen und die daraus erwachsende Alterität zu berücksichtigen.

51 Vgl. Fall 10k_w.

52 Vgl. Fall 10k_w, Pos. 540-563. – Es verwundert wenig, dass dieses Phänomen auch im Geschichtstourismus genutzt wird, indem vor allem mit Empathie-Erfahrungen gearbeitet wird. – Vgl. Schörken 1995, 134.

Man könnte argumentieren, dass ein derartiges Spiel mit Geschichte nicht sofort als ›unhistorisch‹ gelabelt werden sollte. Es ordnet sich eben nach anderen Bedürfnissen im Umgang mit Vergangenheit[53] – in diesem Fall nach den Bedürfnissen der Kinder, die mit ihren Mitteln versuchen, Vergangenheit im Informellen zu erfassen. Eine körperlich-emotionale Annäherung erscheint dabei als eine Option, die auch kulturell als adäquat angesehen wird, wie dies die vielen Spielsachen, die am Markt angeboten werden und die sich in den Kinderzimmern wiederfinden, zeigen. Auch wenn es aus einer wissenschaftsorientierten Perspektive als ein wenig brauchbarer Zugriff klassifiziert werden könnte, ermöglichen solche emotional-körperlichen Zugänge zur Geschichte dennoch eine wichtige Sinnbildung, indem die Kinder Vergangenheit als Zeitdimension annehmen und dabei gleichzeitig im universalanthropologischen Sinn Menschen der Vergangenheit als Menschen zu verstehen versuchen. Im Rollenspiel, aber etwa auch in projektiven Spielen mit Spielzeugfiguren werden soziale Zusammenhänge – eben auch in einer imaginierten Vergangenheit – außerhalb des Selbst erprobt und in einem gewissen Maße durchdrungen.[54] Die damit verbundene Verinnerlichung trägt für Rolf Schörken inbrünstige, magische Züge, weil hier erlebte Geschichte – auf Ausgrabungsfeldern oder im Kinderzimmer – »vollkommen und ohne Bruch in die Gegenwart eingeschmolzen« wird.[55]

Durch das Spielen unterschiedlicher Rollen erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich selbst, andere Menschen und soziale Situationen besser zu verstehen. Im Kern wird damit eine individuelle und soziale Identität erworben.[56] Nicht selten geschieht dies eben auch in verkleinerten Spielsettings (z. B. Spielzeugritterburgen), in denen die Kinder die Kontrolle über ihre ›Welt‹ ausüben können.[57] Die dabei generierten Vorstellungen von Vergangenheit, die im kindlichen Spiel erfühlt oder erlebt werden, entsprechen nicht wissenschaftsorientierten Anforderungen im Umgang mit zeitlicher Alterität, zeigen aber eine Dimension des alltäglichen historischen Denkens, indem eine universalanthropologische Verbundenheit mit den Menschen der Vergangenheit performt wird, die zudem als echte Gefühlsregung in der Gegenwart wahrgenommen wird und damit für die Kinder hohe Plausibilität beansprucht. Valentin Groebner verweist etwa darauf, dass Playmobil im 21. Jahrhundert diesbezüglich ein hervorragendes Medium der Vermittlung sei, »weil es jede Art von Fremdheit

53 Vgl. Clark 2016, 47; Schörken 1995, 129.
54 Vgl. Howard/McInnes 2013, 73.
55 Schörken 1995, 138 f.
56 Vgl. Jennings 2004, 67.
57 Vgl. Jennings 2004, 101.

konsequent entfernt – und Vergangenheit ist nun einmal fremd. Playmobil ist eine Universalsprache der mimetischen Abbildung: Sie ermöglicht gleichzeitig Verkleinerung, Vervielfältigung und Aneignung.«[58] Es handelt sich dabei um einen Zugang zur Vergangenheit, der so auch in der Welt der Erwachsenen beobachtbar ist, etwa im Bedürfnis nach Unmittelbarkeit in Ausstellungen über die Vergangenheit[59] oder im Reenactment.[60] Ein solcher Zugang, der als Variante des alltäglichen historischen Denkens begriffen werden sollte, wird dabei vor allem von einem ästhetischen Bedürfnis getragen, die Verschiedenheit von kulturellen Ausdrucksformen aus der Vergangenheit nachzuvollziehen, nicht selten das Dramatische und Besondere in den Mittelpunkt stellend. Bei den besuchten Kindern und der sie umgebenden Geschichtskultur im Privaten schlägt ebenfalls verstärkt das Geheimnisvolle, Absonderliche und Magische durch; Aspekte, die aufgrund ihrer Anziehungskraft als Denkfiguren im Historischen[61] auch die Grenzen zum Fiktionalen bzw. Phantastischen verwischen oder durchbrechen.[62] Aus den Beobachtungen im Kinderzimmer, vor allem hinsichtlich der Spielsachen, kann zudem das sozialpsychologisch wirksame Moment des Menschseins bzw. des Menschspielens ausgemacht werden. Dabei werden die gemachten Erfahrungen in erster Linie nicht als singulär bzw. als historisch wahrgenommen, sondern als universell bzw. anthropologisch leicht nachempfindbar und unmittelbar erlebbar.[63] Es handelt sich dabei um jenes Phänomen, das Rolf Schörken als eine Variante des Umgangs mit Geschichte im Alltag – auch in der Welt der Erwachsenen – ausgemacht hat, nämlich das Abschöpfen von Lebensbedeutsamkeit:

> Das Bedürfnis, sich mit Geschichte zu befassen, kann einfach das Ziel haben, sich Abwechslung, Erholung, Erheiterung und Genuß zu verschaffen, es kann aber auch in einem wesentlichen Sinne den Möglichkeiten innerer Bereicherung, ja Verwandlung dienen.
>
> Während der Wissenschaftler sich um geschichtliche Erkenntnis bemüht, indem er historische Sachverhalte sich »gegenüber« stellt, um sie möglichst unbeeinflußt von den eigenen Empfindungen zu halten, ist die lebensweltliche Geschichtsrezeption darauf aus, die Geschichte dem Ich möglichst rasch und unvermittelt zu assimilieren. Geschichte

58 Groebner 2018, 126.
59 Vgl. Brauer 2019, 279.
60 Vgl. Jureit 2020.
61 Vgl. Schörken 1995, 117.
62 Vgl. Kühberger 2021 f.
63 Vgl. Ebeling 1965, 10; Borries 1980b, 251 f.; Schörken 1981, 223 ff.; Gies 2004, 63.

> ist nicht primär Erkenntnisobjekt, sondern Nährboden für Erlebnisse, für Erlebnissurrogate, für Emotionen und Lebensgenuß.[64]

Bodo von Borries machte auf dieses Phänomen ebenso aufmerksam, wenn er schreibt, dass es den Anschein habe, »als bearbeiteten (und lösten) alle Befragten mit der Geschichte und ihrem Geschichtsbewusstsein irgendwie *individuelle und biographische Probleme* […].«[65] Gleichwohl merkte er aber auch an, dass andere Erwachsene, geprägt durch ihre gesellschaftliche Situation, einen Bezug der Geschichte zum eigenen Leben leugnen.[66]

Die Geschichtsdidaktik weiß im Grunde noch viel zu wenig, was in derartigen Momenten der kindlichen Auseinandersetzung mit Vergangenheit bzw. Geschichte hinsichtlich der Entwicklung eines wie auch immer ausgeprägten historischen Denkens passiert. Es wäre daher günstig, vertiefende *case studies* anzufertigen, die historisch denkende Subjekte von der Kindheit an über längere Zeiträume hinweg begleiten, um so feinschnittigere Aussagen über den Stellenwert und die Konkurrenz von alltäglichem und wissenschaftsorientiertem historischen Denken in verschiedenen Lebensphasen treffen zu können. Fest steht jedoch, dass die Begegnung mit Vergangenheit bzw. Geschichte, in welcher Form sie auch stattfindet, als »Kristallisationspunkt«[67] für weiteres Lernen begriffen werden sollte. Die verschiedenen Denkmodi, die Kindern im informellen privaten Bereich begegnen, besitzen für die kulturelle Einbettung und Sozialisation sowie für die Ich-Stabilisierung ebenso Relevanz wie eine Transgression hin zum wissenschaftsorientierten Denken, das über Distanznahme, Reflexion und methodisch geregelte Analysen einen anderen gesellschaftlichen Denkmodus hinsichtlich des Umgangs mit Vergangenheit bzw. Geschichte generiert.

64 Schörken 1981, 147.
65 Borries, 1982, 192 (Hervorhebungen im Original). – Vgl. auch: Green 2020, 203.
66 Vgl. Borries 1982, 192.
67 Schörken 1995, 132.

7. Autoethnographische Coda

Meine Kindersachbücher stehen wieder in Reih und Glied im Regal. Meine Spielzeugkartons mit den Piraten, Burgfräulein und Rittern sind wieder verschlossen und im Keller verstaut. Die persönlichen Erfahrungen, die im Eingangskapitel dargelegt wurden, vermochten es aus meiner Sicht, nicht nur den hier vorgestellten Zugang einer Ethnographie durch meine persönlichen Darlegungen zu bereichern und einen vielleicht unerwarteten, weil unüblichen Einblick in das Private des Forschers zu geben, sondern über das trivial Anekdotische hinaus auch jene Verständnisfundamente zu skizzieren, auf denen letztlich die vorliegende Untersuchung fußt. Es sind in der Regel jene Bereiche des Vorverständnisses von Wissenschaftler_innen, über die in Untersuchungen nicht ausreichend berichtet wird – vermutlich, um sich a priori gegen Kritik zu immunisieren, die sich gegen ganz persönliche und emotional markierte Aspekte der eigenen Vergangenheit richten könnte. Auch gelingt ohne eine solche Positionierung im Feld die Illusion einer im deutschsprachigen Raum als wissenschaftlich bezeichneten Perspektive besser, wenn das Selbst der Forscher_innen hinter die aufgebauten Theorien und die dargestellten Erkenntnisse zurücktritt, damit es eben nicht irritiert oder gar sichtbar wird. Mit dem in dieser Untersuchung gewählten Zugang wurde versucht, eine solche Sichtweise zu brechen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es schlicht unmöglich ist, von einem nicht deklarierten Standpunkt aus eine neutrale Position gegenüber dem Forschungsgegenstand einzunehmen. Durch die Annäherungen an die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen aus der Kindheit ist das geschichtliche Ich des Forschers – wenn auch durch den Filter der Zeit modifiziert – als Verständnisfolie anwesend. Es ordnet sich ein in jene Erfahrungen, die Kinder auch heute machen. Dabei soll es nicht zu einer Gleichsetzung dieser Erfahrungen kommen, weshalb in der vorliegenden Arbeit die entsprechenden Kapitel strikt voneinander getrennt wurden. Durch die literarische Anwesenheit eines *past complete member researcher*[1] kann es beim Lesen der Gesamtdarstellung gelingen, dessen Positionierung als *universal singular* (Jean-Paul Satre)[2] in Abgleich zu bringen bzw. in Relation zu setzen mit den unterschiedlichsten Erfahrungen der Gegenwart, von denen die besuchten Kinder berichten. Auf diese Weise können grundlegende anthropologische Perspektiven geschärft

1 Vgl. Kapitel 1.
2 Vgl. Denzin 2016, 124.

sowie Veränderungen und Persistenzen als Thesen sichtbar werden, ohne diese hier zu explizieren. Die besuchten Kinderzimmer, die dort auffindbaren Geschichtsdinge und ihre unterschiedlichen Nutzungsmodi, all das trat in Resonanz mit meinen eigenen Erfahrungen – was aber nicht im Zentrum der hier gebotenen ethnographischen Auseinandersetzung stehen soll. Vielmehr ging es mir darum, einen Resonanzraum für eine darüber hinausgehende Rezeption zu öffnen, in dem die eigenen Erfahrungen der Leser_innen einen individuellen Widerhall finden können. Schichten des Selbst werden in der Begegnung mit Geschichte im Privaten einer persönlichen Reflexion zugeführt, und es wird nach Einordnung des Erlebten getrachtet. Nicht ein Schlussstein, der ein allzu glattes Ende einer Beschäftigung mit der Thematik markiert oder durch den Erlebtes letztlich ausgeschlossen wird, soll hier gesetzt werden, Ziel ist es vielmehr, einen Raum zu schaffen, der offen für menschliche Erfahrungen bleibt.

Besteht das Anliegen ethnographischer Feldforschung vor allem darin, »Menschen im Kontext ihrer spezifischen Lebenswelten zu untersuchen, die sich aus den objektiven Gegebenheiten und ihren subjektiven Wahrnehmungen (dem nicht hinterfragten Alltag) zusammensetzen«,[3] dann blickt die Autoethnographie auf das Selbst und versucht, die Forscherpersönlichkeit – hier über das Erlebte und die Wahrnehmung der eigenen Kindheit – offen zu involvieren. Damit soll verdeutlicht werden, dass auch Forscher_innen vom Strom der Geschichtskultur erfasst wurden bzw. werden und durch ihn geprägt sind. Im hier bearbeiteten Zusammenhang wird nochmals deutlich, dass eine solche Geschichtskultur im Privaten nicht nur kognitive Verfasstheiten meint, sondern vor allem auch leibliche und emotionale Praxen – Aspekte, die in der gegenwärtigen Beschäftigung mit einem vorranging schulischen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte meist zu kurz kommen.

Es ist a posteriori nicht möglich, meine eigenen einstigen Gedanken, mein damaliges historisches Denken im Detail zu erschließen. Es sind nur die Objekte, die Geschichtsdinge meiner Spielvergangenheit, die davon Zeugnis ablegen und damit Darstellung und Quelle zugleich sind. Sie bilden in meiner Erinnerung, aber auch in ihrer Assemblage, so wie ich sie heute im Keller lagere, eine emotionale Landschaft, die für mich positiv besetzt ist. Selbst der unverkennbare Geruch, den das Plastik der Spielfiguren heute noch verströmt, ist mir stets erinnerlich. In der Begegnung mit den Artefakten aus meiner eigenen Vergangenheit werden mir heute die damals imaginierten ästhetischen Überhöhungen, emotionalen Überformungen und gedanklichen Adaptionen deutlich. Meine Erinnerung

3 Friebertshäuser 2008, 55.

trügt: Sie hat stärker die *inlusio* konserviert als die Materialität der Objekte. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass ich als Kind ein *Spielen der Geschichte* und ein *Spielen in der Geschichte* umgesetzt habe – Facetten des kindlichen Umgangs mit Vergangenheit, die auch in den Kinderzimmern von heute beobachtbar sind und vermutlich zur kulturellen Grundausstattung der westlichen Welt gehören. Wir überantworten Kindern durch Spiele und Spielzeug jene kulturellen Bestände, eben auch jene der Geschichte, die wir in unseren Gesellschaften als wichtig erachten. Dass die sich dabei ausbildenden Typen der Geschichtsdarstellung immer weiter abstrahiert und überformt werden, sich mit anderen, vor allem literarischen bzw. medialen Formen eines gegenwärtigen Geschmacks paaren, gehört zu jenen Phänomenen, die kulturgeschichtlich in ihrer Genese noch näher zu betrachten wären. Entzeitlichte Prinzessinnen und überzeitlich inszenierte Piraten, die dennoch gleichzeitig auftreten, stehen für eine derartige Entwicklung. Im gleichen Zuge sickern in diese Geschichtsdarstellungen andere Momente ein, wie etwa Bilder und Versatzstücke aus dem Bereich der popkulturellen *Fantasy*, woraus neue Gestalten im Überschneidungsbereich zwischen Fiktion und beleggebundener Faktizität entstehen. Es sind Figuren, die sich auf Ritterburgen und in Wikingerdörfern einschleichen und damit – die Popkultur feiernd – den Spielrahmen neu ausloten.

Das Phänomen als solches ist nicht unbedingt neu, wohl aber die Herkunft der symbolischen und bildlichen Versatzstücke. Sich auf die aus wissenschaftsorientierter bzw. disziplinärer Sicht unzulänglichen, alltäglichen Praxen der Kinder – eigentlich auch der sie umgebenden Kultur(en) – einzulassen, auf die wenig beachteten Ausdrucks- und Denkformen des »undisziplinierten Kinderzimmers«, dies alles fördert ein polysemes Verständnis eines Umgangs mit Vergangenheit, das sich nicht zwangsläufig nach wissenschaftlichen Kriterien ordnet, aber zur Anthropologie eines Umgangs mit Vergangenheit gehört. Das dabei performte Denken auszuschließen, abzuwerten oder zu übergehen, erklärt weder dessen alltägliche Nutzung noch dessen kognitive Gestalt oder dessen ästhetische Form. Ein solches Vorgehen schützt nur einen durch Macht abgesicherten Modus des Denkens und sorgt dafür, dass andere Modi erst gar nicht kennengelernt werden.

Mit den Überlegungen aus diesem Buch werden geschichtsdidaktische Gewissheiten für die Praxis des historischen Lernens indirekt hinterfragt. Ältere normative Setzungen kollidieren mit unberücksichtigten Formen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte, wie man sie in der Gesellschaft nachweislich antrifft. Bildung ist in den hier vorgestellten Lebenswelten ein hoch individueller und kulturabhängiger Prozess der

Subjektwerdung in einem bestimmten Setting. Es entstehen »Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation«,[4] die reproduziert werden und sich dabei auch verändern, wie dies Andreas Reckwitz für einen »bedeutungsorientierten Kulturbegriff« herausgearbeitet hat. Eine Verdrängung derartiger Momente rechtfertigt keineswegs die Dominanz eines normativen Kulturbegriffs, sondern deutet eher auf Machtkonstellationen innerhalb der geschichtsdidaktischen Diskurse hin, die in der Regel noch eine starke Affinität zu einem normativen Kulturbegriff besitzen, den die Aufklärung aufbrachte und der bis weit ins 20. Jahrhundert hinein Deutungshoheit für sich beanspruchte. Unkultiviertes und individuelles Denken, das sich aus Begegnungen in der Geschichtskultur speist, wird in einem solchen System oft abgewertet. Das Subjekt sollte sich a priori fixierten – vor allem bürgerlichen, letztlich paternalistisch durchgesetzten – Vorstellungsmustern unterwerfen.[5]

Der geschichtsdidaktische Diskurs kennt beide Formen. Es wäre aber an der Zeit, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Begegnung mit Menschen, die sich mit Vergangenheit und Geschichte beschäftigen (sollen), deren Lebens- und Denkformen genauer kennenzulernen und in einen Dialog zu bringen mit Vorstellungen, die sich im System der Wissenschaft etabliert haben. Vermutlich ist dies dann sogar ein Beitrag zur Entwicklung eines »dekolonialisierenden« Blicks auf das Selbst.

4 Reckwitz 2010, 25.
5 Vgl. Reckwitz 2010, 20-22.

8. Anhang

Grundinformationen zu den ethnographischen Erhebungen nach Fallnummern

Fall	Pseudonym	Alter	Geschlecht	Erhebungsdatum	Erheber:in*
Fall 1w	Miriam	9	w	14. 12. 2017	Fabian Groiß
Fall 2m	Peter	12	m	27. 12. 2017	Julia Petutschnig
Fall 3m	Christopher	12	m	27. 12. 2017	Christopher Spiegl
Fall 4w	Daniela	11	w	16. 12. 2017	Lena Leßlhumer
Fall 5m	Martin	11	m	22. 12. 2017	Beatrice Wieser
Fall 6m	Daniel	8	m	15. 1. 2018	Marlene Schlor
Fall 7m	Thomas	12	m	20. 12. 2017	Raphael Rettenbacher
Fall 8m	Alexander	9	m	28. 1. 2018	anonymisiert
Fall 9m	Arno	10	m	13. 1. 2018	anonymisiert
Fall 10w	Isabelle	11	w	15. 1. 2018	Andrea Eisl
Fall 11w	Raphaela	10	w	15. 12. 2017	Michaela Baur
Fall 12w	Julia	10	w	19. 12. 2017	Marco Freitag
Fall 13m	Markus	12	m	13. 1. 2017	anonymisiert
Fall 14m	Hannes	11	m	20. 12. 2017	Stefanie Brandstätter
Fall 15w	Steffi	10	w	27. 12. 2017	Walter Brandstätter
Fall 16m	Sebastian	8	m	13. 1. 2018	Rebecca Wallner
Fall 17w	Anna	10	w	28. 12. 2017	Daniel Holzapfel
Fall 18w	Altun	9	w	5. 6. 2019	Agila Thaci
Fall 19w	Anna	11	w	2. 6. 2019	anonymisiert

Fall	Pseudonym	Alter	Geschlecht	Erhebungsdatum	Erheber:in*
Fall 20m	Max	10	m	11. 5. 2019	Julia Petutschnig
Fall 21w	Katharina	9	w	15. 6. 2019	anonymisiert
Fall 22m	Viktor	7	m	17. 5. 2019	anonymisiert
Fall 23w	Marina	11	w	17. 5. 2019	anonymisiert
Fall 24m	Emanuel	9	m	20. 5. 2019	anonymisiert
Fall 25m	Charlie	10	m	24. 5. 2019	Jana Egger
Fall 26m	Gabriel	9	m	1. 6. 2019	anonymisiert
Fall 27w	Kamelya	11	w	24. 5. 2019	anonymisiert
Fall 28m	Oliver	8	m	24. 5. 2019	Stefanie Amberger
Fall 1k_w	Lola	10	w	10. 5. 2018	Christoph Kühberger
Fall 2k_m	Martin	10	m	4. 5. 2018	Christoph Kühberger
Fall 3k_m	Michael	8	m	21. 7. 2019	Christoph Kühberger
Fall 4k_m	Hubert	9	m	21. 7. 2019	Christoph Kühberger
Fall 5k_m	Jörg	7	m	3. 7. 2019	Marco Freitag
Fall 6k_w	Sabine	11	w	9. 1. 2020	Christoph Kühberger
Fall 7k_m	Rupert	8	m	9. 1. 2020	Christoph Kühberger
Fall 8k_w	Valerie	10	w	12. 3. 2020	Christoph Kühberger
Fall 9k_m	Christian	7	m	12. 3. 2020	Christoph Kühberger
Fall 10k_w	Susi	8	w	12. 3. 2020	Christoph Kühberger
Fall 11k_m	Johannes	8	m	4. 1. 2020	Marco Freitag

* Einige studentische Erheber_innen wollten anonymisiert werden.

9. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1: Ritterfigur als Kaiser Franz Joseph I., Salzburg, ca.1985, Foto: © Salzburg Museum, 2019.

Abb. 1.2: Mauerteil aus der selbstgebastelten Burganlage, Salzburg, ca. 1983, Foto: Christoph Kühberger, 2018.

Abb. 1.3: Selbstgebastelte Abendkleider (»mods«), Salzburg, ca. 1984, Foto: © Salzburg Museum, 2019.

Abb. 1.4: Konvolut von selbstgebastelten und umgewidmeten Versatzstücken für die Playmobil-Welt, Salzburg, 1980er Jahre, Foto: © Salzburg Museum, 2019.

Abb. 1.5: Dienerschaft mit selbstgebastelten Capes, Foto: © Salzburg Museum, 2019.

Abb. 2.1: Idealtypische Darstellung des alltäglichen historischen Denkens und des wissenschaftsorientierten historischen Denkens, Grafik: Christoph Kühberger.

Abb. 2.2: Idealtypische Unterscheidung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen, Tabelle: Christoph Kühberger.

Abb. 2.3: Familiengeschichte als Dekoration in einem Wohnzimmer mit Schwarz-Weiß-Fotos aus dem 20. Jahrhundert (1935 bis ca. 1950), Foto: Christoph Kühberger, 2021.

Abb. 2.4: Standbild aus »Im Keller« (© Ulrich Seidl Filmproduktion, »Im Keller«, 2014).

Abb. 3.1: Zimmer von Kamelya (Fall 27w), Foto: Erheber_in anonymisiert, 2019.

Abb. 3.2: Kinderzimmer von Daniela (Fall 4w), Foto: Lena Leßlhumer, 2017.

Abb. 3.3: Beispiel eines Zimmers mit Wohnzimmermöbeln (Fall 6m) und eines von einem älteren Bruder »geerbten« Jugendzimmers (Fall 13m), Fotos: Marlene Schlor, 2018; Erheber_in anonymisiert, 2017.

Abb. 3.4: Größe der Kinderzimmer (in Quadratmetern), Grafik: Christoph Kühberger.

Abb. 3.5: Der Playmobil-Drache im Zimmer von Martin (Fall 2k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2018.

Abb. 3.6: Teilansicht des Zimmers von Martin (Fall 2k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2018.

Abb. 3.7: Spielzeugfigurensammlung von Martin (Fall 2k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2018.
Abb. 4.1: Computerspiele und Apps als geschichtskulturelle Produkte in den dokumentierten Kinderzimmern, Tabelle: Christoph Kühberger.
Abb. 4.2: Zimmer des zwölfjährigen Markus (Fall 13m) – Detailansicht, Foto: Erheberin_in anonymisiert, 2017.
Abb. 4.3: Geschichtskulturelle Produkte in Kinderzimmern nach Gattung in ganzen Zahlen (n = 331), Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 4.4: Geschichtskulturelle Produkte in Kinderzimmern nach Epochen (n = 331), Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 4.5: Vergleich der thematischen Konkretisierungen der historischen und historisch-politischen Module aus dem Fachlehrplan 2016 (n = 76) mit den geschichtskulturellen Produkten aus den Kinderzimmern (n = 288) in Prozent, Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 4.6: Vergleich der Sachbücher in sieben Salzburger Buchhandlungen (n = 188) und in den Kinderzimmern nach Epochen (n = 57) in Prozent, Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 4.7: Anzahl geschichtskultureller Produkte in den Kinderzimmern (n = 39), Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 4.8: Anzahl geschichtskultureller Produkte in den Kinderzimmern (n = 39) nach Cluster in Prozent, Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 4.9: Anzahl der geschichtskulturellen Produkte im Verhältnis zur Anzahl der damit dargestellten Epochen pro Kinderzimmer, Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 4.10: Durchschnittswerte der aufgefundenen geschichtskulturellen Produkte hinsichtlich der verschiedenen Epochen und der verschiedenen Gattungen, Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 4.11: Code/Bildungshintergrund, Tabelle: Christoph Kühberger.
Abb. 4.12: Code/Bücher im Kinderzimmer, Tabelle: Christoph Kühberger.
Abb. 4.13: Durchschnittliche Werte pro Typus, Tabelle: Christoph Kühberger.
Abb. 4.14: Kinderzimmer von Lola (Ausschnitt) (Fall 1k_w), Foto: Christoph Kühberger, 2018.
Abb. 4.15: Kinderzimmer von Christian (Ausschnitt) (Fall 9k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2020.
Abb. 4.16: Geschichtsdinge von Christian (Fall 9k_m), Tabelle: Christoph Kühberger.

Abb. 4.17: Spielzeugschwert von Christian (Fall 9k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2020.
Abb. 4.18: Spielzeugsäbel von Christian (Fall 9k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2020.
Abb. 4.19: Kinderzimmer von Susi (Ausschnitt) (Fall 10k_w), Foto: Christoph Kühberger, 2020.
Abb. 4.20: Geschichtsdinge von Susi (Fall 10k_w), Tabelle: Christoph Kühberger.
Abb. 4.21: Geschichtsdinge von Michael (Fall 3k_m), Tabelle: Christoph Kühberger.
Abb. 4.22: Kinderzimmer von Michael (Ausschnitt) (Fall 3k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2019.
Abb. 5.1: Dolch, Schwerter (Auswahl), Degen und Schild von Michael (Fall 3k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2019.
Abb. 5.2: Türkasperltheater aus Stoff und Ritterkostüm von Michael (Fall 3k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2019.
Abb. 5.3: Waffen und Kostümteile von Anna (Fall 17w), Foto: Daniel Holzapfel, 2017.
Abb. 5.4: Ein »Troll« auf der Ritterburg von Hubert (Fall 4k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2019.
Abb. 5.5: Selbstgebastelte Schriftrolle von Susi (Fall 10k_w), Foto: Christoph Kühberger, 2020.
Abb. 5.6: Grundformen des Spiels mit Geschichte, Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 5.7: Spielzeugwaffen und Topfhelm von Daniel (Fall 6m), Foto: Marlene Schlor, 2018.
Abb. 5.8: Prinzessinnenkleider von Susi (Fall 10k_w), Foto: Christoph Kühberger, 2020.
Abb. 5.9: Barbie-Prinzessinnen-Schloss von Daniela (Fall 4w), Foto: Lena Leßlhumer, 2017.
Abb. 5.10: Wohnzimmerwand bei Lola (Fall 1k_w), Foto: Christoph Kühberger, 2018.
Abb. 5.11: Kontextualisierende Analyse von Geschichtsdingen im Kinderzimmer, Tabelle: Christoph Kühberger.
Abb. 5.12: Aufbauten mit Systemspielzeug im Zimmer von Miriam (Fall 1w), Foto: Fabian Groiß, 2017.
Abb. 5.13: Spielzeugritterburg des neunjährigen Hubert (Fall 4k_m), Foto: Christoph Kühberger, 2019.
Abb. 5.14: Elastolin-Ritterburg von Thomas (Fall 7m) und als Sammlungsobjekt des *Spielzeug Museums* in Salzburg, Fotos: Raphael Rettenbacher, 2017; © Salzburg Museum, 2019.

Abb. 5.15: Anzahl der Bücher (Kinderliteratur und Sachbücher) nach Epochen, Grafik: Christoph Kühberger.
Abb. 5.16: Geschichtskulturelle Produkte aus Kinderzimmern mit Bezügen zu *first americans*, Grafik: Christoph Kühberger.

Tafel 1: Fall Lola
Tafel 2: Fall Christian
Tafel 3: Fall Susi
Tafel 4: Fall Michael

Icon *Alter*: https://www.flaticon.com/premium-icon/age-group_5074113.
Icon *Geschlecht*: https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/sex_477 8654.
Icon *Bücher*: https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/buch_1164620.
Icon *Pirat*: https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/pirat_2789341.
Icon *Burg*: https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/buch_1164620.
Icon *Dinosaurier*: https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/dinosaurier_157724.
Icon *Kolosseum*: https://www.flaticon.com/de/premium-icon/kolosseum_1757424.
Icon *Bran Castle*: https://www.flaticon.com/de/premium-icon/kolosseum_1757424.
Icon *Stadt*: https://www.flaticon.com/de/premium-icon/stadt_3581244.
Icon *Inhalt*: https://www.flaticon.com/de/premium-icon/stadt_3581244.
(letzter Zugriff für alle Icons: 18. 3. 2024)

10. Literatur

Adamina, Marco: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern. Münster (Dissertation) 2008.

Adcock, Jamie: The Bedroom. A Missing Space within Geographies of Children and Young People, in: Space, Place, and Environment. Hg. v. K. Naim/P. Kraftl/T. Skelton. London/New York 2016, 401-420.

Ahlrichs, Johanna: Die Relevanz des Beiläufigen. Alltägliche Praktiken im Geschichtsunterricht und ihre politischen Implikationen. Wiesbaden 2020.

Alexander, Michael: Medievalism. The Middle Ages in Modern England. New Haven, CT 2007.

Allerton, Catharine: Introduction. Encountering Children, in: Children. Ethnographic Encounters. Hg. v. C. Allerton. London/Oxford 2017, 1-15.

Allred, Randal: Catharsis, Revision, and Re-enactment. Negotiating the Meaning of the American Civil War, in: The Journal of American Culture 19 (1996) 4, 1-14.

Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Hg. v. St. Hirschauer/K. Amann. Frankfurt a. M. 1997, 7-41.

Amit, Vered: Introduction. Constructing the field, in: Constructing the field. Hg. v. V. Amit. London 1999, 1-18.

Ammerer, Heinrich/Kühberger, Christoph: Typen des Umgangs mit Geschichte, in: Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Hg. v. Ch. Kühberger. Innsbruck 2013, 68-80.

Ammerer, Heinrich: Phantastische Wesen und warum man sie überall findet. Archetypen als geschichtspsychologische Elemente, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellungen der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 75-90.

Anderson, Leon: Analytic Autoethnography, in: Journal of Contemporary Ethnography 35 (2006) 4, 373-395.

Anderson, Leon/Glass-Coffin, Bonnie: I Learn by Going. Autoethnographic Modes of Inquiry, in: Handbook of Autoethnography. Hg. v. St. Holman Jones/T. E. Adams/C. Ellis. London/New York 2016, 57-83.

Anderson-Levitt, Kathryn M. (Hg.): Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling. New York/Oxford 2012.

Andresen, Sabine: Familie und informelles Lernen, in: Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Hg. v. M. Harring/M. D. Witte/T. Burgen. Weinheim 2018², 366-380.

Antenhofer, Christina: Die Akteur-Netzwerk-Theorie im Kontext der Geschichtswissenschaften. Anwendungen & Grenzen, in: Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/J. van Norden. Bielefeld 2020, 67-88.

Arnold, Jeanne E./Graesch, Anthony P. et al.: Life at Home in the Twenty-First Century. 32 Families Open their Doors. Los Angeles 2012.

Auge, Oliver: Spielzeugritterburgen aus mediävistischer Sicht, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellungen der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 259-272.

Augé, Marc: Nicht-Orte. München 2019[5].

Aust, Hugo: Geschichte im historischen Roman, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hg. v. K. Bergmann et al. Seelze-Velber 1997[5], 616-620.

Bachmann, Felicitas: 30 Jahre Playmobil. Königswinter 2004.

Barbiero, Niccolò/Reali, Girgio F.: il NONNOlibro. Manuale per ricordare e giocare con le storie di familia. Mailand 2005.

Bardmann, Theodor M.: Die Kunst des Unterscheidens. Eine Einführung ins wissenschaftliche Denken und Arbeiten für soziale Berufe. Wiesbaden 2015.

Bareither, Christoph/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): Mediated Pasts – Popular Pleasures. Medien und Praktiken popkulturellen Erinnerns. Würzburg 2020.

Barratt, Bethany: The Politics of Harry Potter. New York 2012.

Barricelli, Michele/Gautschi, Peter et al.: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Praxis des Geschichtsunterrichtes. Hg. v. M. Barricelli/M. Lücke. Schwalbach/Ts. 2012, 207-235.

Barsch, Sebastian: Luxus in Pink? Playmobil-Prinzessinnen, Geschlechtervorstellungen und Geschichtsbewusstsein, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021.

Barsch, Sebastian/Kühberger, Christoph: Mit allen Sinnen Lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens, in: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Hg. v. S. Barsch/B. Degner et al. Frankfurt a. M. 2020a, 385-404.

Barsch, Sebastian/Kühberger, Christoph: Mit verschiedenen Darstellungen zum Mittelalter arbeiten. Eine »ramp« für inklusiven Geschichtsunterricht, in: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/B. Degner et al. Frankfurt a. M. 2020b, 507-521.

Barsch, Sebastian/Mathis, Christian: ›With these exhibits many interesting things can be learned about past times‹: Playmobil's History Class – representations, reflections and expectations, in: History Education Research Journal 17 (2020) 2, 151-163.

Bartle, Richard A.: Designing Virtual Worlds. Indianapolis 2004.

Bashforth, Martin: Absent Fathers, Present Histories, in: People and their Pasts. Public History Today. Hg. v. P. Ashton/H. Kean. New York 2009.

Baxter, Jane Eva: Adult nostalgia and children's toys past and present, in: International Journal of Play 5 (2006) 3, 230-243.

Beavers, Sian: The Informal Learning of History with Digital Games. Milton Keynes (Dissertation, The Open University) 2019.

Becher, Ursula A. J.: Personale und historische Identität, in: Geschichtsdidaktik. Theorie für die Praxis. Hg. v. K. Bergmann/J. Rüsen. Düsseldorf 1978, 57-67.

Beilner, Helmut: Zum Zeitbewusstsein von Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte, in: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Hg. v. W. Schreiber. Neuried 2004, 189-252.

Bellmann, Anja/Bresky, Stefan et al.: Eraly Childhood Education in Museums. Exploring History in the Deutsches Historisches Museu, in: Best Practice 3. Hg. v. E. Nardi/C. Angelini. Rom 2004, 21-30.

Benton, Michael: Dinosaurier. Nürnberg 2000.

Berg, Ronald: Die Photographie als alltagsgeschichtliche Quelle, in: Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte. Hg. v. Berliner Geschichtswerkstatt. Münster 1994, 187-198.

Bergmann, Stefan/Köster, Manuel: Geschichtsmagazine, in: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Hg. v. F. Hinz/A. Körber. Göttingen 2020, 57-73.

Bergthaler, Georg: Wessen Tomahawk? Problematiken von (Miss-)Repräsentationen. Eine ethnologische Beschau der Indianer (als) Spielzeugfiguren, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 203-225.

Berka, Walter et al.: Die Grundrechte. Grund- und Menschenrechte in Österreich. Wien 2019².

Bernhard, Roland: Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken. Salzburg (Habilitationsschrift) 2019.

Bernhard, Roland: Teilnehmende Beobachtung im Geschichtsunterricht. Vorbereitung, Datenerhebung und Datenauswertung in einem Forschungsprojekt zur Schulbuchnutzung, in: Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Hg. v. Ch. Kühberger. Frankfurt a. M. 2021, 64-81.

Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph: Digital history teaching?: Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht, in: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. T. Sandkühler et al. Göttingen 2018, 425-440.

Bernhardt, Markus: Game of Thrones und der Leviathan. Historisches Lernen mit US-Serien, in: Public History Weekly 4 (2016) 23, online unter: DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2016-6485.

Berriman, Liam: Materializing Time: Toys, Memory and Nostalgia, in: Researching Everyday Childhoods. Time, Technology and Documentation in a Digital Age. Hg. v. R. Thomson/L. Berriman/S. Bragg. London 2018, 77-94.

Berry, Dianne C./Dienes, Zoltan: Implicit learning. Theoretical and empirical issues. Hillsdale 1993.

Betts, Paul: Within Walls. Private Life in the German Democratic Republic. Oxford 2010.

Bietz, Christine: Wikinger (Wieso? Weshalb? Warum? Malen, spielen und rätseln). Ravensburg 2010.

Birchall, Clare: ›Feels Like Home‹. Dawson's Creek, Nostalgia, and the Young Adult Viewe, in: Teen TV. Genre, Consumption and Identity, Hg. v. G. Davies/K. Dickinson. London 2004, 176-189.

Birdwell-Pheasant, Donna/Lawrence-Züniga, Denise (Hg.): House Life. Space, Pace and Family in Europe. London 2020.

Bisson, Vincent J.: Historical Film Reception. An Ethnographic Focus beyond Entertainment. Eugene (Masterarbeit, University of Oregon) 2010.

Blake, Andrew: Harry Potter and the Reinvention of the Past, in: Children's Literature: Classic Texts and Contemporary Trends. Hg. v. H. Montgomery/N. J. Watson. Houndmills/New York 2009, 303-310.

Blanck, Ulf: Die drei ??? Kids und du, Labyrinth der Piraten. Stuttgart 2017.

Blyton, Enid: Fünf Freunde und die geheimnisvolle Ruine. München 2005.

Boas, Franz: The Mind of Primitiv Man. New York 1963.

Böhme, Gernot: Atmosphäre. Frankfurt a. M. 1995.

Böhme, Katja: Persönlich, nicht privat. Biografische Objekte als historiografische Quelle, in: Zeitgeschichte der Dinge. Spurensuche in der materiellen Kultur der DDR. Hg. v. A. Ludwig. Wien/Köln 2019, 133-145.

Borries, Bodo von: Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichtes? Bemerkungen zu alten und neuen empirischen Studien, in: Geschichtsdidaktik 5 (1980a), 109-126.

Borries, Bodo von: Alltägliches Geschichtsbewußtsein. Erkundungen durch Intensiv-Interviews und Versuch von Fallinterpretationen, in: Geschichtsdidaktik 5 (1980b), 243-262.

Borries, Bodo von: Zum Geschichtsbewußtsein von Normalbürgern. Hinweise aus offenen Interview, in: Geschichte im Alltag – Alltag der Geschichte. Hg. v. K. Bergmann/R.Schörken. Düsseldorf 1982, 182-209.

Borries, Bodo von: Zwischen »Genuss« und »Ekel«. Ästhetik und Emotionalität als konstituierende Momente historischen Lernens. Schwalbach/Ts. 2014.

Borries, Bodo von: Emotionale und ästhetische Zugänge zu Historie – unvermeidliche und kompetenzorientierte Anteile des Geschichtslernens, in: Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge zur Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt im November 2017. Hg. v. W. Schreiber/B. Ziegler/Ch. Kühberger. Münster 2019, 95-102.

Braas, Bianca: Historisches Lernen mit Kinderbüchern, in: Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Hg. v. K. Bergmann/R. Rohrbach. Schwalbach/Ts. 2005², 135-143.

Bracke, Sebastian/Flaving, Colin: Emotionen im Geschichtsunterricht, in: Theorie des Geschichtsunterrichtes. Hg. v. S. Bracke et al. Frankfurt a. M. 2018, 107-151.

Brait, Andrea: Museumsbesuche im Geschichtsunterricht. Eine Studie zum historischen Lernen im Zuge von Besuchen der österreichischen Landesmuseen. Innsbruck (Habilitationsschrift) 2020.

Brait, Andrea: »Sachquellen, ja, die gehen etwas unter«. Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihren Einsatz im Geschichtsunterricht

verhindern, in: Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/J. van Norden. Bielefeld 2020, 137-155.

Bramann, Christoph/Ebert, Stephan F.: Playmobil-Ritter als Ausdruck der Geschichtskultur, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 273-300.

Brauer, Juliane: Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, in: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 95 (2019), 272-283.

Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013.

Breidenstein, Georg: Teilnahme an Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden 2006.

Breidenstein, Georg: Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung, in: Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Hg. v. B. Hünersdorf et al. Weinheim/München 2008, 107-117.

Breidenstein, Georg/Hitschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München 2015².

Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. München 1998.

Brougère, Gilles: Toy houses: A socio-anthropological approach to analysing objects. Visual Communication, in: Sage journals 5 (2006) 1, 5-25.

Buchberger, Wolfgang: »Yo, ho, ho und ne' Buddel voll Rum«. Piratenbilder in Spielzeug und Spiel, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 179-202.

Buchberger, Wolfgang/Eigler, Nikolaus/Kühberger, Christoph: Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten historischen Lernen. Frankfurt a. M. 2019.

Buchner-Fuhs, Jutta: Das Kinderzimmer. Historische und aktuelle Annäherungen an kindliches Wohnen, in: Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Hg. v. P. Büchner et al. Opladen 1998, 147-178.

Buchner-Fuhs, Jutta: Das Kinderzimmer und die Dinge. Von Normalitätsentwürfen und heterotopen Orten, in: Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs. Hg. v. Ch. Schachtner. Bielefeld 2014, 149-173.

Bühl-Gramer, Charlotte: Geschichte im Brettspiel. Theoretische Anmerkungen zu einem Phänomen populärer Geschichtskultur, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 359-386.

Calvert, Karin: Children in the House. The Material Culture of Early Childhood, 1600-1900. Boston 1992.

Caillois, Roger: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, München 1958.

Carratero, Mario/Lee, Peter: Learning Historical Concepts, in: The Cambridge Handbook of Learning Science. Hg. v. K. Sawyer. New York 2014, 587-604.

Carretero, Mario/Voss, James F. (Hg.): Cognitive and Instructional Processes in History and Social Studies. New York 1994.

Castor, Helen: She-Wolves. The Women Who Ruled England Before Elizabeth. London 2010.

Chen, Cui: The Child Savage. Rethinking the Eurocentric Rhetoric of Civilization in William Golding's Lord of the Flies, in: Critique: Studies in Contemporary Fiction 2020, 180-189.

Chevalier, Sophie: The French Two-Home-Project, in: At Home. An Anthropology of Domestic Space. Hg. v. I. Cieraad. New York 1999, 83-94.

Chikkatur, Anita: Teaching and Learning African American History in a Multiracial Classroom, in: Theory & Research in Social Education 41 (2013) 4, 514-534.

Choi, Kimburley W. Y.: 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, in: Childhood 23 (2016) 1, 123-139.

Cieraad, Irene (Hg.): At Home. An Anthropology of Domestic Space. New York 1999.

Cieraad, Irene: Introducation. Anthroplogy at Home, in: At Home. An Anthropology of Domestic Space. Hg. v. I. Cieraad. New York 1999, 1-12.

Cieraad, Irene: The Family Living Room. A Child's Playpen? A Recent History of Material Colonization, in: Homes Cultures 10 (2013) 3, 287-314.

Clark, Anna: Private Lives Public History. Melbourne 2016.

Collier, John: Photography and Visual History, in: Principles of Visual Anthropology. Hg. v. P. Hockings. Berlin/New York 2003³, 235-254.

Collins, Caitlyn/Janning, Michelle: The Stuff at Mom's House and the Stuff at Dad's House. The Material Consumption of Divorce for Adolescents, in: Childhood and Consumer Culture. Hg. v. D. Buckingham/V. Tingstad. London 2010, 163-177.

Combe, Arno/Gebhard, Ulrich: Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen 2007.

Cooper, Hilary: History in the early years. London 2002².

Coy, Caleb: The Victorian Legacy of Harry Potter 2016. Online unter: https://calebcoy.blog/2016/11/21/the-victorian-legacy-of-harry-potter/ (11. 12. 2021).

Criado Boado, Felipe: Walking about Lévi-Strauss. Contributions to an Anthropology of Thought, in: Philosophy and Archaeological Practice. Perspectives for the 21st century. Hg. v. C. Holtore/H. Karlsson. Göteborg 2000, 277-303.

Curthoys, Ann: Harry Potter and Historical Consciousness: Reflections on History and Fictio, in: History Australia 8 (2011) 1, 7-22.

Curthoys, Ann/Docker, John: The Boundaries of History and Fiction, in: Historical Theory. Hg. v. N. Partne/S. Foot. Los Angeles/London 2013.

Curthoys, Ann: The magic of history. Harry Potter and historical consciousness, in: Agora 49 (2014) 4, 23-31.

D'Arcens, Louise (Hg.): The Cambridge Companion to Medievalism. Cambridge 2016.

De Groot, Jerome: Consuming History. Historians and heritage in contemporary popuar culture. London 2009.

De Leur, Tessa/van Boxtel, Carla/Wilschut, Arie: ›I Saw Angry People and Broken

Statues‹: Historical Empathy in Secondary History Education, British Journal of Educational Studies, 65 (2017) 3, 331-352.

Deile, Lars: Zeitbezüge im Faschingskostüm, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellungen der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 91-109.

Delmont, Sara: Key Themes in the Ethnography of Education. Los Angeles 2014.

Denzin, Norman K.: Interpretativ Autoethnography, in: Handbook of Autoethnography. Hg. v. St. Holman Jones/T. E. Adams et al. London 2016², 123-142.

Dinka, Ilze: Does the children's room really belong to me? A discussion about independence of a child in the private space of a children's room, in: Proceedings from the international conference. The child's room as a cultural microcosm. Space, Pedagogy and Consumption at the National museum of Education– CNDP/CANOPÉ, Hg v. A. Renonciat. Rouen, 2013, 7-10.

Dixon, Lynne/Hales, Alison: Bringing History Alive through Local People and Places. A guide for primary school teachers. London 2014.

Dohmen, Dieter: Das informelle Lernen, in: Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Hg. v. M. Harring/M. D. Witte/T. Burgen. Weinheim 2018², 53-72.

Dolle-Weinkauf, Bernd: Geschichtsstunden mit Spartakus und Robin Hood. Historische Belletristik der sozialistischen und pazifistischen Kinder- und Jugendliteratur vom Kaiserreich bis zum Ende der Weimarer Republik, in: Geschichts-Bilder. Historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten. Ausstellung der Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz. Hg. v. C. Pohlmann/R. Steinlein. Wiesbaden 2000, 168-182.

Döring, Hans-Günther: Das große Wimmelbuch – Auf der Ritterburg. Würzburg 2010.

Drüding, Markus: Akademische Jubelfeiern. Eine geschichtskulturelle Analyse der Universitätsjubiläen in Göttingen, Leipzig, Münster und Rostock (1919-1969). Berlin 2014.

Ebeling, Hans: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Hannover 1965.

Ecker, Alois/Paireder, Bettina/Hellmuth, Thomas et al. (Hg.): Historisches Lernen im Museum. Frankfurt a. M. 2018.

Eirmbter-Stolbrink, Eva: Wissenschaftliches Wissen. Ansprüche an eine besondere Wissensform?, in: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34 (2011) 2, 35-44.

Eisele, Nicola: Kleiner Hobbit und Großer Artus: Populäre mittelalterliche Mythen und ihr Potenzial für die Förderung historischen Denkens, in: History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres. Hg. v. B. Korte/S. Paletschek. Bielefeld 2009, 83-102.

Eldridge, Chris: ›It's like Lord of the Rings, Sir. But real!‹. Teaching, learning and sharing medieval history for all, in: Teaching History 165 (2016), 16-23.

Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P: Autoethnographi, in: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Hg. v. G. Mey/K. Mruck. Wiesbaden 2010, 345-357.

Endacott, Jason: Reconsidering affective engagement in historical empathy, in: Theory & research in social education 38 (2010) 1, 6-47.

Erhard, Jürgen: Wandel und Kontinuität von historischen Themen in Spielzeugen von LEGO und Playmobil. Ein geschichtsdidaktischer Blick auf Gestaltung und Inszenierung der Kunststoffwelten. Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 319-338.

Erne, Andrea/Metzger, Wolfgang: Wieso? Weshalb? Warum? Bei den Römern. Ravensburg 2012.

Errichiello, Oliver/Zschiesche, Arnd: Markenkraft im Mittelstand. Wiesbaden 2013.

Etzemüller, Thomas: »It's the performance, stupid«. Performanz – Evidenz: Der Auftritt in der Wissenschaft, in: Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft. Hg. v. Th. Etzemüller. Bielefeld 2019, 9-43.

Fabetti, Ugo: Elementi di antropologia culturale. Mailand 2019³.

Fanning, Colin: Constructed Pasts. Narratives of Home, History, and Otherness in LEGO, in: The Public Historian 43 (2021) 1, 39-61.

Figes, Orlando: Privates Life in Stalin's Russia. Narratives, Memory and Oral History, in: History Workshop Journal 65 (2008), 117-137.

Figes, Orlando: The Whisperers. Private Life in Stalin's Russia. New York 2007.

Fina, Kurt: Die historische Sachquelle im Geschichtsunterricht der Grundschule. Kastellaun/Hunsruck 1977.

Fischer-Lichte, Erika: Performativität. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. Bielefeld 2021⁴.

Fitzpatrick, Kelly Ann: Neomedievalism, Popular Culture, and the Academy. From Tolkien to Game of Thrones. Cambridge 2019.

Flanders, Judith: The Making of Home. London 2015.

Fleer, Marilyn: Play in the Early Years. Cambridge 2013.

Flick, Uwe: Triangulation. Methodologie und Anwendung. Opladen 2001.

Flucht, Anne/Wandrey, Guido: tiptoi Entdecke die Piraten (tiptoi Wieso? Weshalb? Warum?, Band 7). Ravensburg 2011.

Forsey, Martin: Ethnographic Interviewing. From conversation to publishing, in: How to do Educational Ethnography. Hg. v. G. Walford. London 2008, 57-75.

Foucault, Michel: The Will to Knowledge. The History of Sexuality I. Harmondsworth 1998.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 2008⁹.

Friebertshäuser, Barbara: Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen, in: Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Hg. v. B. Hünersdorf/Ch. Maeder/B. Müller. München 2008, 49-64.

Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen 2012.

Frielingsdorf, Beate/Kleine, Wilhelm: Das Kinderzimmer gestern und heute –

Versuche einer Bestandaufnahme, in: Bewegung im Kinderzimmer. Hg. v. W. Kleine. Aachen 1997, 11-37.
Fulbrooks, Mary: Private Lives, PublicFaces. On the Social Self in Nazi Germany, in: Private Life and Privacy in Nazi Germany. Hg. v. E. Harvey et al. New York 2019, 55-80.
Funke, Cornelia: Drachenreiter. Hamburg 2011.
Gannon, Susanne: Sketching Subjectivities, in: Handbook of Autoethnography. Hg. v. St. Holman Jones/T. E. Adams/C. Ellis. London/New York 2016, 28-243.
Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts. 2009.
Gebhard, Ulrich: Intuition und Reflexion. Der Ansatz der Alltagsphantasien, in: Haushalt in Bildung & Forschung 7 (2018) 3, 54-66.
Gehrmann, Sebastian: Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland. Wiesbaden 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4.
Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G. (2018): Psychologie. München 2018.
Gibson, James J.: The Theory of Affordance, in: Perceiving, Acting, and Knowing. Toward an Ecological Psychology. R. Shaw/J. Bransford. Hillsdale/New Jersey 1977, 67-82.
Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln 2004.
Gily, Clementina: In-lusio. Il gioco come formazione estetica. Napoli 2006. Online unter: https://www.clementinagily.it/materiali/Inlusio.pdf (28. 11. 2021).
Giorgio, Grace A.: Reflections on Writing through Memory in Autoethnography, in: Handbook of Autoethnography. Hg. v. St. Holman Jones/T. E. Adams/C. Ellis. London/New York 2016, 406-424.
Gjesdal, Kristin: Taste, Value, and Philosophy of History. Some Reflexions on Herder's Contribution, in: Internationales Jahrbuch des deutschen Idealismus 10/2014, 80-101.
Goetz, Hans-Werner: Proseminar Geschichte. Mittelalter. Stuttgart 1993.
Goffman, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München ^{16}2016.
Goody, Jack: The domestication of the Savage Mind. Cambridge 1977.
Gordon, June A.: Beyond the Classroom Walls. Ethnographic Inquiry as Pedagogy. New York – London 2002.
Green, Alix: History, Policy and Public Purpose: Historians and Historical Thinking in Government. London 2016.
Green, Anna: Intergenerational Family Stories. Private, Parochial, Pathological?, in: Journal of Family History 34 (2013) 4, 387-402.
Green, Anna: Intergenerational Family Memories and Historical Consciousness, in: Contemplating Historical Consciousness. Notes form the field. Hg. v. A. Clark/C. L. Peck. New York/Oxford 2020, 200-211.
Grever, Maria/Adriaansen, Robbert-Jan: Historical Culture. A Concept Revisted, in: Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education. Hg. v. M. Carratero/St. Berger/M. Grever. London 2017, 73-89.

Grimm, Sandra/Rarisch, Ines: Leselöwen 2. Klasse. Piratengeschichten. Erstlesebuch für Kinder ab 7 Jahre. Bindlach 2017.

Groebner, Valentin: Das Mittelalter hört nicht auf. Über historisches Erzählen. München 2008.

Groebner, Valentin: Retroland. Geschichtstourismus und die Sehnsucht nach dem Authentischen. Frankfurt a. M. 2018².

Grosch, Waldemar: Spielzeug, in: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Hg. v. H.-J. Pandel/G. Schneider. Schwalbach/Ts. 2007⁴, 619-669.

Groschwitz, Helmut: Spielen mit Geschichte. Living History in populären Kindermedien, in: kids+media 1 (2011), 1-16.

Grundermann, Christine/Brauer, Juliane/Carlá-Uhink, Filippo et al.: Schlüsselbegriffe der Public History. Göttingen 2021.

Grundmann, Matthias/Dravenau, Daniel/Bittlingmayer, Uwe H./Edelstein, Wolfgang: Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster 2006.

Günther-Arndt, Hilke: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?, in: Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Hg. v. H. Günther-Arndt/M. Sauer. Berlin 2006, 251-277.

Haas, Barbara/Scheibelhofer, Ella: Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele. Wien 1998.

Hagemann, Jenny: Helden- und Feindbilder im Blockbusterkino. Vlad III. als »last defender of Europe« und der ›Orient‹ in *Dracula Untold*, in: Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns (Kulturen populärer Unterhaltung und Vergnügung). Hg. v. Ch. Bareither/I. Tomkowiak. Würzburg 2020, 157-172.

Hahn, Hans Peter: Von der Ethnografie des Wohnzimmers – zur »Topografie des Zufalls«, in: Die Sprache der Dinge – kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur. Hg. v. E. Tietmeyer et al. Münster 2010, 9-21.

Hahn, Hans Peter: Dinge sind Fragmente und Assemblagen. Kritische Anmkerungen zur Metapher der »Objektbiografie«, in: Biography of Objects. Aspekte eines kulturhistorischen Konzepts. Hg. v. D. Boschung/P.-A. Kreuz/T. Kielin. Paderborn 2015, 11-33.

Hammerl, Tobias: LEGO. Bausteine einer volkskundlichen Spielkulturforschung. Münster 2018.

Handro, Saskia: Historische Orientierung gesucht! Straßennamendebatten als Forschungsgegenstand und geschichtskulturelle Praxis, in: Verhandelte Erinnerungen. Der Umgang mit Ehrungen, Denkmälern und Gedenkorten nach 1945. Hg. v. M. Frese/M. Weidner. Paderborn 2018, 253-278.

Hanisch, Ernst: Männlichkeiten. Eine andere Geschichte des 20. Jahrhunderts. Wien 2005.

Hanke, Eckard: Das historische Jugendbuch im Geschichtsunterricht – ein Beispiel aus der Hauptschule, in: Geschichtsdidaktik 8 (1983) 1,43-55.

Hannan, Leonie/Longair, Sarah: History through Material Culture. Manchester 2017.

Harding, Sandra: Objectivity & Diversity. Another Logic of Scientific Research. Chicago 2015.

Hartog, François: Regimes of Historicity Presentism and Experiences of Time. New York 2011.

Hartung, Olaf: Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft. Bielefeld 2006.

Hasberg, Wolfgang: Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung, in: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Hg. v. J. Brauer/M. Lücke. Göttingen 2013, 47-73.

Hassel, Peter: Geschichtsdidaktik im 18. Jahrhundert: Johann Martin Chladenius, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 42 (1991) 1, S. 22-29.

Hassemer, Simon Maria: Das Mittelalter der Populärkultur. Meiden – Designs – Mytheme. Freiburg i. Br. (Dissertation) 2014.

Haudrup Christensen, Pia: Children's Participation in Ethnographic Research. Issues of Power and Representation, in: Children & Society 18 (2004), 165-176.

Heese, Thorsten: Vergangenheit »begreifen«. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007.

Heinzel, Friedericke/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hg.): »Auf unsicherem Terrain«. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden 2010.

Heuer, Christian: Die Kategorie der Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik, in: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/B. Degner/Ch. Kühberger/M. Lücke. Frankfurt a. M. 2020, 135-145.

Heuer, Christian: Vom Nahen zum Fernen. Kinder erzählen ihre Welt. Versuch einer geschichtsdidaktischen Reflexion frühen Geschichtslernens, in: Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven. Innsbruck/Wien 2021a, 9-22.

Heuer, Christian: »Quo vadis?« oder: Die Gatekeeper des Diskurses. Vorüberlegungen zu einer reflexiven Disziplingeschichte in kritischer Absicht, in: Brennpunkte heutigern Geschichtsunterrichtes. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Hg. v. L. Deile/J. van Norden/P. Riedel. Frankfurt a. M. 2021b, 217-223.

Heuer, Christian: Gestellte Geschichte(n)? Geschichtsdidaktische Überlegungen zur performativen Inszenierung von »Spielzeug«, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021c, 41-54.

Heuer, Christian/Seidenfuß, Manfred: Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtswissenschaftlichen Wissensordnung, in: Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtswissenschaftlichen Wissensordnung. Hg. v. Ch. Heuer/M. Seidenfuß. Berlin 2020, 3-27.

Hiemesch, Wiebke: Kinderkulturen und ihre Materialitäten. Überlegungen zu Artefakten als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen, in: Historisches Lernen und materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/J. van Norden. Bielefeld 2020, 91-110.

Hildebrandt, Paul: Das Spielzeug im Leben des Kindes. Berlin 1904.
Hinz, Felix/Körber, Andreas (Hg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft. Medien, Praxen, Funktionen. Göttinger 2020a.
Hinz, Felix/Körber, Andreas: Warum ein neues Handbuch zu Geschichtskultur. – Public History – Angewandte Geschichte, in: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Hg. v. F. Hinz/A. Körber. Göttingen 2020b, 9-36.
Hitzler, Roland/Eisewicht, Paul: Lebensweltliche Ethnographie – im Anschluss an Anne Horner. Weinheim/Basel 2016.
Hjorth, Larissa/Richardson, Ingrid/Davies, Hugh/Balmford, William: Exploring Minecraft. Ethnographies of Play and Creativity. Cham 2020.
Hochbruck, Wolfgang: ›Belebte Geschichte‹: Delimitationen der Anschaulichkeit im Geschichtstheater, in: History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres. Hg. v. B. Korte/S. Paletschek. Bielefeld 2009, 215-230.
Hofmann-Reiter, Sabine: Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik. Innsbruck/Wien 2015.
Holfelder, Anne-Katrin: Orientierung von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden 2018.
Holler, Renée: Gefahr für den Kaiser. Ein Ratekrimi aus dem Mittelalter. Tatort Geschichte. Bindlach 2002.
Holtorf, Cornelius: On Pastness: A Reconsideration of Materiality in Archaeological Object, in: Anthropological Quarterly 86 (2013) 2, 427-443.
Holtorf, Cornelius: Perceiving the Past: From Age Value to Pastness, in: International Journal of Cultural Property 24 (2017) 4, 497-515.
Honig, Michael-Sebastian: Forschung »vom Kinde aus«? Perspektivität in der Kindheitsforschung, in: Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologische der Kindheitsforschung. Weinheim/München 1999, 33-50.
Hoodless, Pat: Children's Awareness of Time in Story and Historical Fiction, in: History and English in Primary Schools. Hg. v. P. Hoodless. London 1998, 103-115.
Hornberger, Barbara: Bildungspotentiale populärer Kultur. Plädoyer für eine Didaktik des Populären, in: Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Gradlagen, Analysen, Kritik.Weinheim 2016, 156-169.
Howard, Justine/McInnes, Karen: The Essence of Play. A practice companion for professionals working with children and young people. London 2013.
Hues, Henning: Kluft am Kap. Geschichtsunterricht nach der Apartheid. Göttingen 2014.
Huf, Christina: Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn 2006.

Huijgen, Tim/van de Grift, Wim/van Boxtel, Carla et al.: Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy., in: Journal of curriculum studies 50 (2018) 3, 410-434.

Huizinga, Johan: Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg 2017[25].

Hummer, Robert: »Rosa war in der Zeit eben eine beliebte Farbe.« Wie Mädchen im Kindergartenalter mit Geschichte spielen, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger, Bielefeld 2021, 137-155.

Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim 2008.

Jacobson, Lisa: When History Becomes Child's Play, in: The Public Historian 43 (2021) 1, 8-17.

Jäger, Friedrich: Geschichtstheorie, in: Geschichte. Ein Grundkurs. Hg. v. H. J. Götz. Reinbeck bei Hamburg 1998, 724-756.

Jahnke, Karsten: Kreativität trifft Kriegsspiel – die Spielräume des Gero von Greifenstein, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellungen der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 301-317.

Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Leipzig 1933.

Jannelli, Angela: Wilde Museen. Zur Museologie des Amateurmuseums. Bielefeld 2012.

Janisch, Heinz et al.: Abenteuerliche Geschichten für Erstleser. Indianer, Ritter und Dinosaurier (Leserabe 1. Klasse – Erstlesebuch für Kinder ab 6 Jahren). Ravensburg 2012.

Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Hg. v. E. Kosthorst. Göttingen 1977, 9-33.

Jennings, Sue: Introduction to Developmental Playtherapy. Playing and Health. London 2004.

Jordan, Stefan: Virtuelle Geschichte, in: Handbuch Virtualität. Hg. v. D. Kasprowicz. Wiesbaden 2020, 455-471.

Jörges, Heidi: Das Kinderzimmer. Eine empirische Analyse verräumlichter Programme der Kindheit. Frankfurt a. M. 2013.

Jureit, Ulrike: Magie des Authentischen. Das Nachleben von Krieg und Gewalt im Reenactment. Göttingen 2020.

Kalthoff, Herbert: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a. M. 1997.

Kämpf, Heike: Kulturelle Sinnkonstruktion als Bastelei, in: Zwischen Aneignung und Verfremdung. Ethnologische Gratwanderungen. Festschrift für Karl-Heinz Kohl. Hg. v. V. Gottowik/H. Jebens/E. Platte. Frankfurt a. M. 2009, 181-197.

Keedy, John L./Fleming, Tracie G./Wheat, Deborah L. et al.: Students as meaning-makers and the quest for the common school: A micro-ethnography of a US history classroom, in: Journal of Curriculum Studies 30 (1998) 6, 619-645.

Kelle, Helga: Ethnographische Methodologie und Problem der Triangulation, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21 (2001) 2, 192-208.

Kelle, Udo/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland: How to Use Mixed-methods and Triangulation Designs. An Introduction to History Education Research, in: History Education Research Journal (HERJ) 1 (2019) 16, 5-23.

Keppler, Angela: Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt a. M. 1994.

Keppner, Monika: Die Spielsache im Spannungsfeld zwischen Spielmittel und Spielware. Das kindliche Spiel als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Eine pädagogische Untersuchung. Münster 2015.

Kimmi-Bühler, Andrea: »Gingen Frauen nicht zur Jagd?« Kompetenzerwerb im Anfangsunterricht Geschichte, in: geschichte für heute 10 (2017) 1, 40-53.

Kipman, Ulrike/Kühberger, Christoph: Nutzung und Einsatz des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern. Wiesbaden 2019.

Klein, Martin et al.: Dinoabenteuer für Erstleser. Leserabe 1. Klasse – Erstlesebuch für Kinder ab 6 Jahren. Ravensburger 2017.

Klein, Stephan R. E.: Teaching History in the Netherlands. Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives, in: Curriculum Inquiry 40 (2010) 5, 614-634.

Klose, Dagmar. Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte. Hamburg 2004.

Kluge, Susanne: Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2000) 1, Art.14.

Knigge, Volkhard: Zur Kritik kritischer Geschichtsdidaktik. Normative Ent-Stellung des Subjektes und Verkennung trivialen Geschichtsbewußtseins, in: Geschichtsdidaktik 3 (1987), 253-266.

Knigge, Volkhard: »Triviales« Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht. Pfaffenweiler 1988.

Knoblauch, Hubert: Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue die neue Welle der Ethnographie, in: Sozialer Sinn 2 (2001) 1, 123-141.

Knoblauch, Hubert: Focused Ethnography, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 6 (2005) 3, Art. 44. Online unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503440 (24. 1. 2021).

Kocka, Jürgen: Geschichte als Wissenschaft, in: Geschichte. Wissenschaft – Studium – Beruf. Hg. v. G. Budde/D. Freist/H. Günther-Arndt. Berlin 2008,12-30.

Korsvold, Tora: Proper Toys for Proper Children. A Case Study of the Norwegian Company A/S Ritige Leker (Proper Toys), in: Childhood and Consumer Culture. Hg. v. D. Buckingham/V. Tingstad. London 2014², 31-45.

Körber, Andreas: Graduierung. Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. A. Körber/W. Schreiber/A. Schöner. Neuried 2007, 415-472.

Körber, Andreas: Jörn Rüsens anthropologische Begründung des historischen Denkens und seine Lehre der dabei zur Verfügung stehenden Sinnbildungstypen. O. O. 2014. DOI: 10.25656/01:9188..

Körber, Andreas: Presentism, alterity and historical thinking, in: Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education 6 (2018) 1, 110-116.

Körber, Andreas: Inklusive Geschichtskultur. Bestimmungsfaktoren und Ansprüche, in: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/B. Degner/Ch. Kühberger et al. Frankfurt a. M. 2020, 250-258.

Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

Korres, Kostas/Kokkinos, Gerorge: Historical Culture in Museums. The Representations of the Forst World War in the ›Historial de la Grande Guerre‹ Museum of France & in the Imperial War Museum of London, in: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 13 (2016) 2, 43-57.

Korte, Barbara/Paletschek, Sylvia (Hg.): History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres. Bielefeld 2009.

Köster, Manuel: Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Hg. v. H. Thünemann/M. Zülsdorf-Kersting. Schwalbach/Ts. 2016, 9-62.

Köster, Manuel: Explorative Feldbeobachtung als ethnographischer Zugang zu den historischen Orientierungen und Sinnbildungsprozessen von Live-Action-Rollenspielenden, in: Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Hg. v. Ch. Kühberger. Frankfurt a. M. 2021, 161-179.

Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph: Mit Bildern im Geschichtsunterricht arbeiten – Grundlagen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Historische Sozialkunde 4 (2008), 38-44.

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München 1995.

Krause, Amanda: Piratengeschichten. Ravensburg 2005.

Krösche, Heike: Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen, in: Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/van Norden, Jörg. Bielefeld 2020, 127-136.

Kuckatz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel 2014.

Kübler, Markus: Dinosaurierforscher – von den Knochen zu den Tieren, in: SCHULEkonkret 6 (2014), 34-37.

Kübler, Markus: Erhebungsmethoden zum historischen Denken und Lernen bei vier- bis zehnjährigen Kindern, in: Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Hg. v. M. Fenn. Frankfurt a. M. 2018a, 41-52.

Kübler, Markus: Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern, in: »Wie ich

mir das denke und vorstelle …« Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichtes und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Hg v. M. Adamina et al. Bad Heilbrunn 2018b, 231-252.

Kübler, Markus/Bietenhader, Sabine/Pappa, Irene: Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie, in: 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Hg. v. E. Wannack et al. Münster 2013, 224-231.

Kühberger, Christoph: Entschlüsselung von »geheimen Botschaften«. Zur De-Konstruktion von Sachbüchern im Geschichtsunterricht, in: kjl&m 59 (2007) 4, 62-64.

Kühberger, Christoph: Rekonstruktionszeichnungen als Annäherungen an die Vergangenheit. Geschichtsdidaktische Reflexionen über Probleme und Chancen für das historische Lernen, in: Archäologie Österreichs 1 (2008), 50-60.

Kühberger, Christoph: Die Geschwätzigkeit der Worte. Ein Essay zur Sprache der HistorikerInnen, in: Der forschende Blick. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag. Hg. v. R. Krammer/Ch. Kühberger/F. Schausberger. Wien 2010, 421-442.

Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Hg. v. Ch. Kühberger. Schwalbach/Ts. 2012, 33-74.

Kühberger, Christoph: Historische De-Konstruktion als Teil der historischen Methodenkompetenz, in: Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Hg. v. Ch. Kühberger. Innsbruck 2013a, 26-32.

Kühberger, Christoph: Empirische Ebene, in: Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Materialien. Hg. v. Ch. Kühberger. Innsbruck/Wien 2013b, 81-89.

Kühberger, Christoph: Narrative Ebene/Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Materialien. Hg. v. Ch. Kühberger. Innsbruck/Wien 2013c, 89-98.

Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Materialien. Innsbruck/Wien 2013d.

Kühberger, Christoph: Empirische Befunde zum Umgang mit Spielfilmen über die Vergangenheit in der Sekundarstufe I, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7-8 (2014), 423-438.

Kühberger, Christoph: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, in: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Hg. v. H. Ammerer/Th. Hellmuth/Ch. Kühberger. Schwalbach/Ts. 2015a, 13-47.

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung. Innsbruck/Wien 2015b[3].

Kühberger, Christoph: The Private Use of Public History, in: Public History and School. International Perspectives. Hg. v. M. Demantowsky. München 2018a, 69-83.

Kühberger, Christoph: Toys with Historical References as Part of a Material Culture. An Ethnographic Study on Children's Bedrooms. International Toy Research Association/ITRA, Paris 2018b, 11-13.

Kühberger, Christoph: Dragons in Historical Culture, in: Public History Weekly 6 (2018c), 39.

Kühberger, Christoph: Historisches Wissen als inklusives Wissen, in: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Brasch/B. Degner/Ch. Kühberger/M. Lücke. Frankfurt a. M. 2020a, 270-284.

Kühberger, Christoph: Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung, in: Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Hg. v. Heinrich Ammerer/Margot Geelhaar/Rainer Palmstorfer. Münster 2020b, 83-99.

Kühberger, Christoph: Toys Mediate Pasts – das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung, in: Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns (Kulturen populärer Unterhaltung und Vergnügung). Hg. v. Ch. Bareither/I. Tomkowiak. Würzburg 2020c, 141-153.

Kühberger, Christoph: Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer, in: Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/J. van Norden. Bielefeld 2020d, 111-124.

Kühberger, Christoph: Spielzeug, in: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Hg v. F. Hinz/A. Körber. Göttingen 2020e, 282-303.

Kühberger, Christoph (Hg.): Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Frankfurt a. M. 2021a.

Kühberger, Christoph: Geschichtsdidaktik im Ruderboot? Ethnographische Zugänge für die empirische Forschung, in: Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Hg. v. Ch. Kühberger. Frankfurt a. M. 2021b, 11-63.

Kühberger, Christoph: Mit Geschichte spielen. Grundformen einer Begegnung zwischen Symbolisierung und Affordanz, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellungen der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021c, 13-40.

Kühberger, Christoph: Indianer spielen. Eine kulturhistorische Perspektive auf Österreich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: Mit Geschichte spielen. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021d, 227-256.

Kühberger, Christoph: Spielzeugindianer. Seltsamer Grenzgänger zwischen den Kulturen, in: Zwischen Welten. Disziplinäre Grenzgänge an den Rändern von Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, Geschichts- und Kulturwissenschaften.

Festschrift für Béatrice Ziegler. Hg. v. K. Kuhn/M. Nitsche/J. Thyroff et al. Münster 2021e, 80-98.

Kühberger, Christoph: Of dragons and dinosaurs: How children's toys and games create ideas of the past, of history and of fiction, in: History Education Research Journal 18 (2021 f.) 2, 183-198.

Kühberger, Christoph: Auf der Hinterbühne des historischen Lernens. Vom Nutzen der Ethnographie für die Erforschung kindlicher Geschichtskultur, in: Historisches Lernen in der Primarstufe. Hg. v. W. Buchberger/Ch. Kühberger. Innsbruck/Wien 2021g, 79-95.

Kühberger, Christoph: Ethnographische Annäherungen an informelles historisches Lernen – Herausforderungen für die Migrationsgesellschaft, in: Jenseits der Migrantologie. Aktuelle Herausforderungen und neue Perspektiven der Migrationsforschung. Jahrbuch Migrationsforschung 6. Hg. v. Wiebke Sievers/Rainer Bauböck/Ivan Josipovic/Dženeta Karabegović/Kyoko Shinozaki. Wien 2022, 337-353.

Kühberger, Christoph/Sedmak, Clemens: Ethik der Geschichtswissenschaft. Zur Einführung. Wien 2008.

Kühberger, Christoph/Schneider, Robert: Subjektorientierung, in: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Barsch/B. Degner/Ch. Kühberger et al. Frankfurt a. M. 2020, 27-36.

Kühberger, Christoph/Karl, Kristina: Die Ritterburg im Kindergarten. Ethnographische Annäherungen an den Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt, in: Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Hg. v. Ch. Kühberger. Frankfurt a. M. 2021, 180-211.

Kulick, Don: Introduction. The Sexual Life of Anthropologists. Ecotic Subjectivity and Ethnographic Work, in: Taboo. Sex, Identity and Exotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork. Hg. v. D. Kulick/M. Willson. London 1995, 1-21.

Kwon, Jungmin: Mobilizing historical knowledge through transcultural play: a multi-sited ethnographic case study of an immigrant child, in: Early Child Development and Care 2019, 2.

Landwehr, Achim: Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie. Frankfurt a. M. 2016.

Lange, Jochen: Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft. Berlin 2017.

Langen, Annette/Droop, Constanza: Neue Briefe von Felix. Ein kleiner Hase reist durch die Vergangenheit. Münster 1995.

Larrington, Carolyne: Winter is Coming. Die mittelalterliche Welt von Game of Thrones. Darmstadt 2016.

Latour, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2007[4].

Lee, Peter J.: Putting Principles into Practice. Understanding History, in: How Students learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom. Washington, D. C. 2005, 31-77.

Lee, Peter/Shemilt, Denis: A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history, in: Teaching History 113 (2003), 13-24.

Lehmhaus, Dagmar/Reiffen-Züger, Bertke: Spiel und Spielen in der psychodynamischen Kinder- und Jugendpsychotherapie. Stuttgart 2018.
Lévi-Bruhl, Lucien: Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures. Paris 1910.
Lévi-Strauss, Claude: Die Struktur der Mythen, in: Lévi-Strauss, Claude: Strukturale Anthropologie. Frankfurt a. M. 1967 (1971), 226-254.
Lévi-Strauss, Claude: Mythisches Denken und wissenschaftliches Denken, in: Wirkungen des wilden Denkens. Zur strukturalen Analyse von Claude Lévi-Strauss. Hg. v. M. Kauppert/D. Funcke. Frankfurt a. M. 2008, 34-39.
Lévi-Strauss, Claude: Das Nahe und das Ferne. Eine Autobiographie in Gesprächen mit Didier Eribon. Zürich 2019.
Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken. Frankfurt a. M. 2020[19].
Limón, Margarita: Conceptual change in history, in: Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice. Hg. v. M. Limón/L. Mason. Dordrecht 2002, 259-289.
Lincoln, Siân: Youth Culture and Private Space. New York 2012.
Lipan Sabine/Wandrey, Guido: tiptoi Entdecke die Ritter (tiptoi Wieso? Weshalb? Warum?, 11). Ravensburg 2012.
Lowenthal, David: The Past is a Foreign Country. Cambridge/New York 2015.
Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike: Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden 2018.
Lyubansky, Mikhail: Ordinary Wizards: The Psychology of Evil in the Harry Potter Universe, in: Terminus. Collected Papers on Harry Potter, 7.-11. August 2008. Hg. v. Sh. K. Goetz. Sedalia, Colorado 2010, 326-338.
Maase, Kaspar: Populärkulturforschung. Eine Einführung. Bielefeld 2019.
Macknight, Vicki: Imagining Classrooms. Stories of children, teaching, and ethnography. Manchester 2016.
Madden, Raymond: Being Ethnographic. A Guide to the Theory and Practice of Ethnography. London 2017[2].
Maggioni, Liliana/van Sledright, Bruce/Alexander, Patricia A.: Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History, in: The Journal of Experimental Education 77 (2009) 3, 187-214,
Malam, John/Parker, Steve: Das Reich der Dinosaurier. Köln 2006
Malinowski, Bronislaw: Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea. New York 1961.
Marienfeld, Wolfgang: Ur- und Frühgeschichte im Unterricht. Frankfurt a. M. 1979.
Marienfeld, Wolfgang/Osterwald, Wilfried: Die Geschichte im Unterricht. Grundlagen und Methode. Düsseldorf 1966.
Matijević, Krešimir/Schwabe, Astrid: Bikinis in der öffentlichen Therme? Erkundungen im geschichtskulturellen Feld der historischen Kindersachbücher, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), 115-119.
Martens, Matthias: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen 2010.

Mato, Daniel: There is no ›universal‹ knowledge, intercultural collaboration is indispensable, in: Social Identities 17 (2011), 409-421.

Matthes, Joachim/Schütze, Fritz: Zur Einführung. Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, in: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Hg. v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Opladen 1981[5], 11-53.

Mecheril, Paul: Verfremdungseffekte. Brecht, die Migrationsgesellschaft und ihre Kultur, in: Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland. Hg. v. S. Hornberg/İ. Dirim/G. Lang-Wojtasik et al. Münster 2009, 183-200.

Meringer, Rudolf: Das oberdeutsche Bauernhaus und seine Geräthe, in: Zeitschrift für österreichische Volkskunde 2 (1896), 257-267.

Milch, Daniel: Mittelalter als Marke. Exemplarische Analyse der Bewerbung digitaler Spiele, in: geschichte für heute 3 (2021), 41-52.

Miller, Daniel: Behind Closed Doors, in: Home Possessions: Material Culture Behind Closed Doors. Hg. v. D. Miller. Oxford 2001a, 1-19.

Miller, Daniel (Hg.): Home Possessions: Material Culture Behind Closed Doors. Oxford 2001b.

Mitchell, Claudia/Reid-Walsh, Jacqueline: Researching Children's Popular Culture. The Cultural Spaces of Childhood. New York 2002.

Mittelstarß, Jürgen: Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Baden-Baden 2001.

Mojang: Minecraft. Baue deine Festung. Berlin 2016[4].

Mommsen, Wolfgang J.: Der perspektivische Charakter historischer Aussagen und das Problem von Parteilichkeit und Objektivität historischer Erkenntnis, in: Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft. Hg. v. R. Koselleck/W. J. Mommsen/J. Rüsen. München 1977, 441-468.

Monetha, Sabrina: Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung. Zum Einfluss der expliziten Berücksichtigung von Alltagsphantasien im Biologieunterricht. Opladen 2009.

Müller, Reinhard: Marienthal. Das Dorf – Die Arbeitslosen – Die Studie. Innsbruck 2008.

Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hg.): Emotionen und historisches Lernen: Forschung –Vermittlung – Rezeption. Hannover 1996[3].

Nagel, Thomas: Equality and Partiality. Oxford 1991.

Nagel, Thomas: Das letzte Wort, Stuttgart 1999.

Näpel, Oliver: Das Fremde als Argument. Identität und Alterität durch Fremdbilder und Geschichtsstereotype von der Antike bis zum Holocaust und 9/11 im Comic. Frankfurt a. M. 2011.

Näpel, Oliver/Dahms, Thomas: Comics, in: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft. Medien, Praxen, Funktionen. Hg. v. F. Hinz/A. Körber. Göttingen 2020, 138-166.

Nargi, Lela: Superexperte Dinosaurier. Washington 2019.

Nelson-Rowe, Shan: Ritual, Magic, and Educational Toys. Symbolic Aspects of Toy Selection, in: Troubling Children. Studies of Children and Social Problems. Hg. v. Joel Best. New York 1994, 117-131.

Neumann, Dave: A Feeling for the Past. The Role of Emotion in History Education, in: Social Education 83 (2019) 5, 276-280.

Nitsche, Martin: Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse, in: Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Hg. v. U. Danker. Göttingen 2017, 85-106.

Nitsche, Martin: Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie. Bern 2019.

Nitsche, Martin: Historisches Lernen und Geschichtskultur oder gesellschaftliches historisches Lernen als künftiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: ZwischenWelten. Disziplinäre Grenzgänge an den Rändern von Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Hg. v. K. J. Kuhn/M. Nitsche/J. Thyroff/M. Waldis. Münster 2021, 225-238.

Noon, Steve: Die Geschichte einer Straße: Eine Reise durch die Jahrtausende. München 1998.

Noon, Steve: Wie war's früher? Kinder erzählen Weltgeschichte. München 2017.

Nordgren, Kenneth: How to Do Things With History. Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture, in: Theories and Research in Social Education 47 (2016) 4, 479-504.

Norman, Karin: Phoning the field. Meanings of pace and involvement in fieldwork ›at home‹, in: Constructing the Filed. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World. Hg. v. V. Amit. London/New York 2000, 120-146.

o. A.: Wickie und die starken Männer. Fränkisch-Crumbach 2004.

O'Conner, Paul: Home. The Foundations of Belonging. London/New York 2018.

O'Hara, Lucy/O'Hara, Mark: Teaching History 3-11. The Essential Guide. London 2001.

Okolo, Cynthia M./Ferretti, Ralph P./MacArthur, Charles A.: Talking About History. Discussions in a Middle School Inclusive Classroom, in: Journal of Learning Disabilities 40 (2007) 2, March/April, 154-165.

Opgenoorth, Ernst/Schulz, Günther: Einführung in das Studium der Neueren Geschichte. Paderborn 2010, 16 f.

Osborne, Mary Pope: Das magische Baumhaus – Mit dem magischen Baumhaus um die Welt. Bindlach 2012.

Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur. Schwalbach/Ts. 2009.

Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt a. M. 2021.

Otto, Ulf: Re:Enactment. Geschichtstheater in Zeiten der Geschichtslosigkeit, in: Theater als Zeitmaschine. Zur performativen Praxis des Reenactments. Theater- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Hg. v. J. Roselt/U. Otto. Bielefeld 2012, 229-254.

Overwien, Bernd: Stichwort: Informelles Lernen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2005) 3, 337-353.

Pace, Steven: Immersion, Flow And The Experiences Of Game Players, in: SimTecT 2008, 419-424.

Pagenstecher, Cord: Private Fotoalben als historische Quelle, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History. Online-Ausgabe 6 (2009) 3. Online unter: https://zeithistorische-forschungen.de/3-2009/4629 (22. 3. 2020).

Pandel, Hans-Jürgen: Sozialisation, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hg. v. K. Bergmann et al. Düsseldorf 1979, 33-42.

Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987) 2, 130-142.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kernkurricula. Schwalbach/Ts. 2005.

Patient, Aida/Street, Kori: Holocaust History Amongst the Hallows. Understanding Evil in Harry Potter, in: Harry Potter's World Wide Influence. Hg. v. D. Patterson. Newcastle upon Tyne 2009, 201-228.

Penridge, Helen: Using picture books to raise historical consciousness in the adolescent classroom, in: Curriculum Perspectives 41 (2021), 47-57.

Petersen, Susanne: Auf den Spuren der eigenen Geschichte, in: Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Hg. v. K. Michalik. Bad Heilbrunn 2004, 33-42.

Pfadenhauer, Michaela: Grenzziehungen, Grenzverläufe, GrenzgängerInnen. Zum kulturanalytischen Potenzial der Ethnografie, in: FQS 18(2017) 1, Art. 12. o. S.

Pietraß, Manuela/Schachtner, Christina: Entgrenzungen zwischen Realität und Virtualität, in: Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2013, 253-267.

Pink, Sarah: Home Truth. Gender, Domestic Objects and Everyday Life. Oxford 2004.

Pink, Sarah/Mackley, Kerstin Leder/Moroşanu, Roxana et al: Making Homes. Ethnography and Design. London 2017.

Popp, Susanne/Schönemann, Bernd: Historische Kompetenzen und Museen. Idstein 2009.

Popp, Susanne/Schumann, Jutta/Crivellari, Fabio (Hg.): Populäre Geschichtsmagazine in internationaler Perspektive. Interdisziplinäre Zugriffe und ausgewählte Fallbeispiele. Frankfurt a. M. 2016.

Prestwich, Michael: Edward I. Berkeley 1988.

Qin, Hua/Rau, Pei-Luen Patrick: Measuring Player Immersion in the Computer Game Narrative, in: International Journal aof Human-Computer Interaction 25 (2009) 3, 107-133.

Rantala, Jukka: Children as Consumers of Historical Culture in Finland, in: Journal of Curriculum Studies 43 (2011) 4, 493-506.

Rantala, Jukka: The significance of family reminiscing for children's historical consciousness, in: Memory Studies I (2021), 1-17.

Rapport, Nigel: Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts. London/New York 2014³.

Recheis, Käthe/Krömer, Astrid: Von kleinen Indianern und großen Freunden. Freiburg i. Br. 2008.

Reckwitz, Andreas: Die Kontingenzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, in: Reckwitz, Andreas: Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie 2010², 15-45.

Reeken, Dietmar von: Das historische Jugendbuch, in: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Hg. v. H. Pandel/G. Schneider. Schwalbach/Ts. 1999, 69-83.

Reeken, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler 2004².

Reid, Jason: Get Out of My Room! A History of Teen Bedrooms in America. Chicago 2017.

Reinhardt, Thomas: Claude Lévi-Strauss. Zur Einführung. Hamburg 2013².

Reiter, Margit: Die Generation danach. Der Nationalsozialismus im Familiengedächtnis. Innsbruck/Wien 2006.

Riedel, Wolfgang: Archäologie des Geistes. Theorien des wilden Denkens um 1900, in: Das schwierige 19. Jahrhundert. Hg. v. J. Barkhoff/G. Carr/R. Paulin. Tübingen 2000, 467-485.

Riegl, Alois: Der moderne Denkmalkultus. Sein Wesen und seine Entstehung (1903), in: Gesammelte Aufsätze. Hg. v. A. Riegl. Augsburg/Wien 1929, 144-193.

Robert Thorp & Anders Persson: On historical thinking and the history educational challenge, in: Educational Philosophy and Theory 52 (2020) 8, 891-901.

Robinson, Chris/Kellett: Power, in: Doing Research with Children and Young People. Hg. v. S. Fraser et al. London 2004, 81-96.

Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1997².

Rohrbach, Rita: Kinder & Vergangenheit. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber 2009.

Röhr-Sendlmeier, Una/Käser, Udo: Informelles Lernen aus psychologischer Perspektive, in: Handbuch Informelles Lernen. Hg. v. M. Rohs. Wiesbaden 2016, 207-223.

Rose, Gillian: Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials. Los Angeles/London 2016⁴.

Rosenzweig, Roy/Thelen, David: The Presence of the Past. New York 1998.

Rössler, Beate: The Value of Privacy. Cambridge 2005.

Rox-Helmer, Monika: Jugendbücher im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2006.

Rox-Helmer, Monika: Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, in: Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Hg. v. V. Oswalt/H.-J. Pandel. Schwalbach/Ts. 2009, 98-112.

Rox-Helmer, Monika: Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential. Frankfurt a. M. 2019.

Rox-Helmer, Monika: Der historische Jugendroman. Adressatenspezifische Fiktionalisierung von Geschichte als Herausforderung und Chance, in: Handbuch Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Hg. v. V. Oswalt/H.-J. Pandel. Frankfurt a. M. 2021, 292-337.

Rumpf, Horst: Vergangenheitsbedürfnisse. Ein Versuch, auf Subjektivität aufmerksam zu machen, in: neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 17 (1977), 302-317.

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Göttingen 1983.

Rüsen, Jörn: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Hg. v. K. Füßmann/H. Th. Grütter/J. Rüsen. Köln 1994, 3-26.

Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln/Wien 2013.

Rüsen, Jörn: Deutsche Kultur – gähnende Leere oder wirksame Orientierung. Düsseldorf. 2017). Online unter: https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/joernruesen_deutschekultur (18. 6. 2021).

Rüsen, Jörn: Grundzüge einer Historik. 1983, 1986, 1989. Bochum 2018.

Salinger; Adrienne: In My Room. Teenagers in their Bedroom. San Francisco 1995.

Sauer, Michael/Horn, Sabine (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Göttingen 2009.

Scheller, Jan: Gegenstände und historisches Lernen, in: Haptische Zugriffe auf Gegenstände – Eine Chance für historisches Lernen? Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Impulse. Hg. v. Th. Must/M. Buchsteiner. Münster 2020, 65-80.

Scherer, Joanna Cohan: Ethnography in Anthropological Research, in: Principles of Visual Anthropology. Hg. v. Paul Hockings. Berlin 2003³, 201-216.

Scherr, Albert: Cultural Studies und informelles Lernen, in: Handbuch Informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Hg. v. M. Harring/M. D. Witte/T. Burgen. Weinheim 2018², 134-146.

Schinkel, Sebastian: Familiäre Räume. Eine Ethnographie des ›gewohnten‹ Zusammenlebens als Familie. Bielefeld 2013.

Schinkel, Sebastian: Zuhause sein, in: Räume der Kindheit. Ein Glossar. Hg. v. J. Hasse/V. Schreiber. Bielefeld 2019, 397-402.

Schmidt-Wenzel, Alexandra: Familie als informelles Lern- und Bildungsfeld, in: Handbuch Informelles Lernen. Hg. v. M. Rohs. Wiesbaden 2016, 285-302.

Schneider, Gerhard: Gegenständliche Quellen, in: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Hg. v. H.-J. Pnadel/G. Schneider. Schwalbach/Ts. 2007⁴, 509-524.

Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur, in: Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Hg. v. W. Hasberg/H. Thünemann. Frankfurt a. M. 2016, 41-61.

Schörken, Rolf: Alltagsbewußtsein, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hg. v. K. Bergmann et al. Düsseldorf 1979a, 20-24.

Schörken, Rolf: Geschichte als Lebenswelt, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hg. v. K. Bergmann et al. Düsseldorf 1979b, 3-16.

Schörken, Rolf: Geschichte im Alltag. Über einige Funktionen des trivialen Geschichtsbewußtseins, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 30 (1979c), 73-88.

Schörken, Rolf: Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen. Stuttgart 1981.

Schörken, Rolf: Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte. Opladen 1990.

Schörken, Rolf: Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien. Stuttgart 1995.

Schörken, Rolf: Geschichte im Sachbuch, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hg. v. K. Bergmann et al. Seelze-Velber 1997[5], 612-615.

Schörken, Rolf: Indianer spielen und marschieren. Kindheit und Kinderkultur im Barmen der 1930er Jahre. Wuppertal 2006.

Schreiber, Stefan: Vergangenheit als personaler Wissensraum. Oder: Wie bastle ich mir meine eigene Vergangenheit?, in: eTopoi. Journal for Ancient Studies 5 (2015), 195-212.

Schreiber, Waltraud: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion »fertiger Geschichten« im Geschichtsunterricht, in: Geschichte denken statt pauken. Hg. v. Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung Meißen (Siebeneichner Diskurse 3). Meißen 2005, 217-225.

Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenz, in: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. A. Körber/W. Schreiber/A. Schöner. Neuried 2007, 194-235.

Schulze, Winfried: Einführung in die Neuere Geschichte. Stuttgart 1991[2].

Schwabl, Sabine: Das Kinderzimmer im Kontext familiären Wohnens. Wien (Diplomarbeit; Universität Wien) 1994.

Seidensticker, Mike: Werbung mit Geschichte. Ästhetik des Historischen. Köln 1995.

Seitz, Stephan: Geschichte als *bricolage* – W. G. Sebald und die Poetik des Bastelns. Göttingen 2011.

Selwyn, Neil/Nemorin, Selena et al.: Everyday Schooling in the Digital Age. High School, High Tech? London/New York 2018.

Sénécheau, Miriam: Archäologie im Schulbuch. Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen; Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur. Freiburg im Breisgau (Dissertation) 2006.

Skårås, Merethe: Focused Ethnography Research on Teaching and Learning History in Conflict Zones. History Education in South Sudan, in: Forum for Development Studies 45 (2018) 2, 217-238.

Smith, Laurajane/Wetherell, Margaret/Campbell, Gary (Hg.): Emotion, Affective Practices, and the Past in the Present. London 2018.

Smith, Linda Tuhiwai: Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples. London 2012[2].

Sofsky, Wolfgang: Verteidigung des Privaten. Eine Streitschrift. Bonn 2007.

Sommer, Monika et al. (Hg.): Hitler entsorgen. Vom Keller ins Museum. Wien 2021.

Spencer, Richard A.: Harry Potter and the Classical World: Greek and Roman Allusions in J. K. Rowling's Modern Epic. North Carolina 2015.

Spieß, Christian: Zeitgeschichte in populären Geschichtsmagazinen, in: Zeitgeschichte – Medien –Historische Bildung. Hg. v. S. Popp et al. Göttingen 2010, 61-76.

Sterzenbach, Barbara/Waburg, Wiebke: Zur historischen Einbettung von Brettspielen. Theoretische Anmerkungen zu einem Phänomen populärer Geschichtskultur, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger. Bielefeld 2021, 387-405.

Steuwer, Janosch: A Particular Kind of Privacy. Accessing the »Private« in National Socialism, in: Private Life and Privacy in Nazi Germany. Hg. v. E. Harvey et al. New York 2019, 30-54.

Stevenson, Olivia/Adey, Claire: Toy tours: reflections on walking-whilst-talking with young children at home. Qualitative Researcher 12 (2010), 8-10.

Stewart, Georgina Tuari: Māori Philosophy. Indigenous Thinking form Aotearoa. London 2021.

Stieve, Claus: Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Paderborn 2008.

Stridde, Christine: Vergegenwärtigung, in: Handbuch Sprache und Religion. Hg. v. A. Lasch/W.-A. Liebert. Berlin 2017, 356-382.

Strübing, Jörg: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden 2014³.

Südbeck, Anne: »Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, leibeigen ein Leben lang«. ›Der kleine Ritter Trenk‹ und das Mittelalter im Kinderbuch, in: Bilder vom Mittelalter Vorstellungen von einer vergangenen Epoche und ihre Inszenierung in modernen Medien. Hg. v. T. Enseleit/C. Peters. Münster 2011, 265-280.

Tandem: Feuerwehr (Entdecken, Erfahren, Erzählen). Königswinter 2009.

Ternow, Frank: Familien als Kunden gewinnen. Potenziale erkennen und ausschöpfen. Wiesbaden 2020.

Tervooren, Anja et al. (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld 2014.

Theramed (Hg.): Theos und Luzies Zahnabenteuer. o. O. 2017.

THiLO: Die magische Insel. Verrat bei den Wikingern. Bindlach 2012.

THiLO/Bayer, Michael: tiptoi Musik (tiptoi Expedition Wissen). Ravensburg 2013.

Thomas, Stefan: Ethnografie. Eine Einführung. Wiesbaden 2019.

Thorp, Robert/Persson, Anders: On historical thinking and the history educational challenge, in: Educational Philosophy and Theory 52 (2020) 8, 891-901.

Thünemann, Holger: Holocaust-Rezeption und Geschichtskultur. Zentrale Holocaust-Denkmäler in der Kontroverse. Ein deutsch-österreichischer Vergleich. Idstein 2005.

Thünemann, Holger: »Geschichtskultur revisited«. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag, Hg. v. T. Sandkühler/H. W. Blanke. Köln u. a. 2018, 148 f.

Tomaselli, Keyan G./Dyll-Myklebust, Lauren/van Grootheest, Sjoerd: Personal/Political Interventions via Autoethnography, in: Handbook of Autoethnography. Hg. v. St. Holman Jones/T. E. Adams/C. Ellis. London/New York 2016, 576-594.

Trapp, Kyrima: Wieso? Weshalb? Warum? Wir entdecken die Ritterburg. Ravensburg 2001.

Trofanenko, Brenda M.: On difficult history displayed: the pedagogical challenges of interminable learning, Museum Management and Curatorship, 26 (2011) 5, 481-495.

Uebe, Ingrid/Grolik, Markus: Die Abenteuer des kleinen Piraten. Ein Lesebilderbuch. Ravensburg 1997.

van Leeuwen, Lieselotte/Margetts, Matthew: My Space is Everywhere, in: Renonciat Annie (ed.): Proceedings from the international conference The child's room as a cultural microcosm. Space, Pedagogy and Consumption at the National museum of Education–CNDP/CANOPÉ, Rouen, 2013, 7-10. Online unter: http://journals.openedition.org/strenae/1176 (3.1.2021).

van Norden, Jörg:Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg 2011.

Vindrola-Padros, Cecilia: Rapid Ethnographies. A Practical Guide. Cambridge 2021.

Völkel, Bärbel: Christian Heuer will provozieren, in: Public History Weekly 1 (2013) 7.

Völkel, Bärbel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff, in: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Hg. v. H. Ammerer/Th. Hellmuth/Ch. Kühberger. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2015, 73-91.

Walford, Goffrey: Ethnography is not qualitative, in: Ethnography and Education 15 (2020) 1, 122-135.

Wall, Sara: Focused ethnography: A methodological adaptation for social research in emerging contexts, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 16 (2014) 1.

Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt a. M. 1976.

Welch, Christina: Teepees and Totem Poles. Toy Representations of North American Indians in European Popular Culture for Children, in: Tribal Fantasies. Native Americans in the European Imaginary, 1900-2000. Hg. v. James Mackay/David Stirrup. New York 2013, 101-116.

Wells, H. G.: Floor Games. A Father's Account of Play And its Legacy of Healing [1911]. Hg. v. Barbara A. Turner. Cloverdale/California 2004.

Wiesemann: Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer freien Schule. Bad Heilbrunn 2000.

Wincup, Tony: Imagine the Intangible, in: Picturing the Social Landscape. Visual Methods and the Sociological Imagination. Hg. v. C. Knowles/P. Sweetman. London/New York 2004, 79-92.

Wineburg, Sam: Historical Thinking and Other Unnatural Acts, in: The Phi Delta Kappan 80 7 (1999), 488-499.

Wineburg, Sam: Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching. Philadelphia 2001.

Wineburg, Sam: Unnatural and essential: the nature of historical thinking, in: Teaching History 129 (2007), 6-11.

Winston, Brian: ›The Camera Never Lies‹. The Partiality of Photographic Evidence, in: Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. Hg. v. J. Prosser. London/New York 1998, 60-68.

Winter, Naemi: ›I read about it in Hogwarts: A History‹. The Reception and Function of History in the World of Harry Potter, in: »Harry – yer a wizard«. Exploring J.K. Rowling's Harry Potter Universe. Hg. v. M. Gymnich/H. Birk/D. Burkhard. Baden-Baden 2017, 95-106.

Wittenburg, Christiane/Leonhardt, Bianka: Indianergeschichten. Bindlach 2006.

Woods, Peter: Inside Schools. Ethnography in Educational Research. New York 1986.

Woodward, John: Dinosaurier. Die Urzeitriesen in spektakulären Bildern. München 2015.

Wosnitza, Christopher: Historische Kinder- und Jugendliteratur, in: Geschichts_kultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft. Medien, Praxen, Funktionen. Hg. v. F. Hinz/A. Körber. Göttingen 2020, 75-96.

Yagou, Artemis: Building a Mini-Pantheon. Experiences of Users, in: Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Hg. v. Ch. Kühberger, Bielefeld 2021, 339-355.

Yellow Bird, Michael: Cowboys and Indians: Toys of Genocide, Icons of American Colonialism, in: Wicazo Sa Review 19 (2004) 2, 33-48.

Youngs, Suzette: Understanding History through the Visual Images in Historical Fiction, in: Language Arts 89 (2012) 6, 379-395.

Zabold, Stefanie: Vor dem ersten Geschichtsunterricht. Zur empirischen Erschließung des historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner. Frankfurt a. M. 2020.

Zaborowski, Karin Ulrike/Maier, Michael/Breidenstein, Georg: Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden 2011.

Zeppezauer-Wachauer, Katharina: Drachenritter und Feenprinzessin. Die kreative Figurenkomposition gespielter Geschichte(n) und ihre Metamorphose, in: Playmobil durchleuchtet. Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeuges. Hg. v. H. Köpper/S. Szabo. Marburg 2014, 57-70.

Ziegler, Béatrice: Einleitung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), 5-16.

Zimmermann, Virginia: Harry Potter and the Gift of Time, in: Children's Literature 37 (2009), 194-215.

Zinnecker, Jürgen: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim/München 2001.