Geschichtsdinge im Kinderzimmer. Verbindungen zwischen Dingen, Kindern und Inhalten

Christoph Kühberger

Annäherung

Fragen der ›Geschichtsvermittlung‹ werden in der Regel mit Bildungseinrichtungen (insbesondere Schulen, Museen, Gedenkstätten etc.) in Verbindung gebracht, wobei der Begriff der ›Vermittlung‹ in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich verwendet wird. Seitens der Geschichtsdidaktik werden vor allem Vorstellungen von Vermittlung tendenziell eher abgelehnt, denen »ein völlig anachronistisches Konzept historischen Lernens zugrunde liegt« (Thünemann 2021: 246), das durch einen monodirektionalen Zugang historisches Denken bzw. Verstehen befördern – eben *vermitteln* – will. Damit bezieht sich diese Kritik auf ein Verständnis von ›Vermitteln‹ als einem »Helfen, damit jemand etwas erhält«[1]. Wenngleich diese Kritik in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik vermutlich einen breiten Konsens findet und mittlerweile nicht nur von kulturwissenschaftlichen Positionen getragen wird (vgl. Giessen 2020), verabschieden sich Kultureinrichtungen und andere akademische Felder nur zögerlich oder gar nicht von dem Begriff ›Vermittlung‹, da sie ihn in ihrem Bereich anders rahmen und etablierte Sprachregelungen nicht verlassen möchten. Sie greifen auf eine andere denotative Bedeutung zu, wonach ›vermitteln‹ eben auch »eine Verbindung herstellen« bedeuten kann.[2] Gabriele Stöger etwa geht es genau um derartige Verbindungen, um »Beziehungen zwischen Bereichen, Personen, Gruppen, Themen oder Dingen« (Stöger 2003: 16). Damit wird im Kern noch gar nichts über die individuelle Aneignung durch Subjekte, also über Lernen, ausgesagt, sondern eher über das grundlegende Setting in Museen oder Ausstellungen. Birgit Mandel betont daher den Brücken-Charakter, den

1 Vgl. https://www.dwds.de/wb/vermitteln (11.4.2023); https://www.duden.de/rechtschreibung/vermitteln (11.4.2023).

2 Vgl. https://www.dwds.de/wb/vermitteln (11.4.2023); https://www.duden.de/rechtschreibung/vermitteln (11.4.2023) – Hervorzuheben ist etwa auch, dass eine von den drei deutschsprachigen Nationalkomitees des International Council of Museums (ICOM) autorisierte deutsche Übersetzung der Definition des Begriffs ›Museum‹ ebenfalls das Verb ›vermitteln‹ (von ›transmettre‹ im französischen Original) nutzt. – Vgl. http://icom-oesterreich.at/page/die-neue-icom-museumsdefinition (11.4.2023).

CC-BY-NC-ND
urn:nbn:de:hbz:6:3-zfk-2023-52380

Vermittlung »zwischen Kunst, Künstlern, Kulturinstitutionen und Publikum« einnimmt und so »zwischen unterschiedlichen Sprach- und Denkebenen« vermittelt bzw. »eigenes ästhetisches und kulturelles Gestalten« fördert (Mandel 2005: 9), wodurch Interaktionen und Aneignungsmomente stärker in den Fokus kommen.

Der vorliegende Beitrag verlässt derartige Lernumgebungen im Museum und wendet sich stattdessen Verbindungen zwischen Dingen, Menschen und Inhalten im Privaten zu und kann so Einblicke zur nicht öffentlichen Seite der Geschichtskultur geben.[3] Anhand teilnehmender Beobachtungen in Kinderzimmern – insbesondere mit Spielen und Spielsachen – wird nach derartigen Verbindungen sowie nach den damit verbundenen Aneignungsprozessen von Geschichte durch sieben- bis dreizehnjährige Kinder bzw. Jugendliche gefragt. Das Kinderzimmer nimmt im 21. Jahrhundert in der westlichen Welt zwar tendenziell den gesamten Wohnbereich ein, existiert aber auch nach wie vor als lokalisierbarer Ort. Damit reiht sich der Beitrag in eine Reihe von unterschiedlich gelagerten Untersuchungen zu Spielzeug in der Lebenswelt von Kindern ein,[4] konzentriert sich in der vorliegenden Annäherung jedoch vorrangig aus geschichtsdidaktischer Perspektive auf den emotionalen Umgang mit Vergangenheit.[5] Es handelt sich um ethnographische Annäherungen an »Geschichtsdinge«[6] und ihre Nutzung in informellen Kontexten des Privaten, noch bevor ein systematischer Geschichtsunterricht in der Schule einsetzt. Unter ›Geschichtsdingen‹ werden hier unterschiedliche Manifestationen der Geschichtskultur verstanden, denen entweder ein Vergangenheitsbezug oder eine Interpretation der Vergangenheit eingeschrieben wurde. Dazu zählen etwa Plastikprinzessinnenfiguren oder Spielschwerter ebenso wie Kindersachbücher über Wikinger oder Computerspiele, in denen Piraten des 17. Jahrhunderts dargestellt werden. Durch die Anwesenheit von Geschichtsdingen in den Zimmern der Kinder/Jugendlichen und durch Interaktionen mit ihnen können auf der Grundlage von ethnographischen Dokumentationen Aussagen über eine bislang nicht erforschte Geschichtskultur im Privaten getroffen werden. Diese Verbindungen zwischen Geschichtsdingen, Kindern/Jugendlichen und der im Zuge ihrer Interaktion verhandelten Themen nehmen Einfluss auf den Umgang der jüngeren Generation mit Geschichte und auf ihre Vorstellungen von Vergangenheit, die fernab von

3 Geschichtskultur wird hier in Anlehnung an Jörn Rüsen als die »praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewußtsein« (Rüsen 1994: 5) und Geschichtsbewusstsein als »Sinnbildung über Zeiterfahrung« (Rüsen 1983: 51) definiert, wobei letzteres über die Dokumentation von spezifischen Denkstrukturen (i.e. ›historisches Denken‹) sichtbar wird. In der Regel steht in der Forschung eine öffentlich zugängliche Geschichtskultur in Fokus. (vgl. zur »privaten Geschichtskultur« auch van Norden 2011, 49f.)

4 Vgl. Cieraad 1999; Michell/Reid-Walsh 2002; Cieraad 2013; Dinka 2013; Stevenson/Prout 2013; Buchner-Fuhs 2014b.

5 An anderer Stelle findet man theoretische und empirische Arbeiten zu geschlechtersensiblen Aspekten, der Materiellen Kultur, zu ökonomischen Momenten und zur Migrationsgesellschaft vorgelegt (vgl. Kühberger 2020; Kühberger 2022; Kühberger 2023; Kühberger 2024).

6 Der Begriff grenzt sich von der Verwendung bei Lisa Regazzoni ab. Regazzoni unterscheidet zwischen »Gedenkdingen«, die gezielt als Aussagen über Vergangenheit produziert werden, und »Geschichtsdingen« für überlieferte Gegenstände, denen eine historische Aussage zugesprochen wird (Regazzoni 2020). In diesem Beitrag wird der Begriff in der Tradition der Geschichtstheorie als Artefakt verstanden, der Geschichte darstellt, also eine Interpretation der Vergangenheit bereithält.

Bildungsinstitutionen entstehen. Durch den hier vorgestellten Forschungszugang soll das Private[7] des historischen Lernens als weitgehend vergessener Ort der »Vermittlung« bzw. des »Lernens« in die Diskussion eingebracht werden. Auf diese Weise können Momente dokumentiert werden, die außerhalb formalisierter Strukturen in einer lebensweltlichen Praxis entstehen und die stark von individuellen motivationalen Lagen und von Impulsen aus dem häuslichen Umfeld getragen werden.

Methodische Herangehensweise

Während Ethnographie als »Forschungsstil« (Thomas 2019: 1) in den Erziehungswissenschaften bereits genutzt wird (vgl. Woods 1986; Gordon 2002; Breidenstein 2008; Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Breidenstein 2012), hat die Geschichtsdidaktik als geschichtswissenschaftliche Disziplin diesen Zugriff bisher weitgehend vernachlässigt (vgl. Kühberger 2021a). Doch gerade im Kontext der vorliegenden Forschungsfrage ist ein ethnographisches Forschungsdesign zielführend, da Kinderzimmer in entsprechend wohlhabenden Familien mit kinderorientiertem Wohnstil als persönliche Rückzugsräume dienen, die eigene kulturelle Ausprägungen besitzen bzw. die nicht einsehbare »Hinterbühne« (E. Goffman) des Familienlebens darstellen (vgl. Buchner-Fuhs 2014a; Jörges 2013; Frielingsdorf/Kleine 1997; Buchner 1998; Schwabl 1994), über die hinsichtlich der hier aufgeworfenen Fragestellung wenig bis nichts bekannt ist. Die hier skizzierte ethnographische Untersuchung kann als *rapid multi-sited focused ethnography* beschrieben werden (vgl. Vindrola-Padros 2004; Pink 2004: 26f.; Skårås 2018; Wall 2014; Knoblauch 2005). Es wurden dazu 39 Kinderzimmer in Österreich besucht. Sie sind vorrangig im Westen Österreichs zu verorten – mit einem Schwerpunkt auf Salzburg und Oberösterreich. Es befinden sich jedoch auch dokumentierte Zimmer aus Niederösterreich, Kärnten und Tirol im Sample. Die interviewten Kinder haben ein durchschnittliches Alter von 9,6 Jahren. Damit wurden die Erhebungen vor dem Einsetzen des schulischen Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I durchgeführt. Im Sample sind Kinderzimmer aus Haushalten mit unterschiedlichen Bildungsniveaus, mit und ohne Migrationsgeschichte aus Groß- und Kleinstädten sowie aus ländlichen Gemeinden integriert.[8] Entgegen den oftmals genutzten

7 Es ist eindeutig, dass das Private im 21. Jahrhundert nicht mehr genau definiert werden kann. Hier meint es vor allem die Privatsphäre, was auf die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit verweist und ein »Refugium der Intimität« (Sofsky 2007: 79). In den hier besprochenen Zusammenhängen wird damit vor allem das »Zuhause« (»home«) bezeichnet (vgl. Miller 2001; Schnikel 2013). Es handelt sich damit um einen Ort, der von einer Disziplinierung durch Autoritäten weitgehend abgeschirmt ist (vgl. Steuwer 2019; Rössler 2005).

8 Die Erhebungen wurden von Studierenden und vom Autor im Schneeballsystem zwischen Dezember 2017 und März 2020 kurz vor der Pandemie in österreichischen Haushalten durchgeführt. Im Sample fehlen Vater-Kind- oder Mutter-Kind-Haushalte. Es konnte nur ein derartiges Beispiel berücksichtigt werden. Auch konnten keine Familien in prekären sozialen Situationen für diese Erhebungen gewonnen werden, obwohl Kontakte angebahnt wurden, wodurch sich Limitationen zeigen. In Summe kann man über die Erhebungen vor allem Aussagen über eine breit ausgestaltete Mittelschicht machen. (Die gesamte Studie ist dokumentiert in: vgl. Kühberger 2024; zu Spezialfragen des Migrationshintergrundes vgl. Kühberger 2022).

ethnographischen Standards, die vorsehen, derartige Begegnungen über einen längeren Zeitraum hinweg umzusetzen, dauerten die Besuche bei den Kindern/Jugendlichen in der Regel nur etwa eine Stunde, um den Aufenthalt in den sehr privaten und sensiblen Räumen von Familien möglichst kurz zu halten und um die Kinder/Jugendlichen mit der Situation nicht zu überfordern. Die Eltern wurden eingeladen, den Besuchen von der Tür aus beizuwohnen, was in den seltensten Fällen genutzt wurde.[9]

Für die Forschung vor Ort in den Kinderzimmern wurde auf drei methodische Zugriffe gesetzt, die seitens der Kinder/Jugendlichen und ihrer Erziehungsberechtigten ermöglicht wurden: (a) Fotos von den Zimmern und einigen Gegenständen, (b) Audioaufnahmen von Führungen durch die Zimmer, geleitet von den jungen Bewohner*innen und (c) Mitschnitte von anschließenden Expert*inneninterviews mit den Kindern/Jugendlichen. Darüber hinaus wurden Feldtagebücher angelegt und soziographische Daten erhoben. Damit konnte ein Design genutzt werden, wie es auch aus der britischen Jugendkulturforschung bekannt ist (vgl. Lincoln 2012). Die transkribierten Führungen und Interviews wurden im Kontext der Fotodokumentation mit MAXQDA systematisch erschlossen und hinsichtlich geschichtsdidaktischer Fragestellungen zum Umgang mit Vergangenheit und Geschichte ausgewertet. Dabei kam ein Moment zum Tragen, das derartig angelegten fachspezifischen ethnographischen Projekten eigen ist, nämlich ein unvermeidbares Spannungsverhältnis zwischen a priori gesetzten Kategorien der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung und der notwendigen Offenheit im Feld, geht es doch darum, einerseits im geschichtsdidaktischen Diskurs weiterhin anschlussfähig zu bleiben, andererseits aber auch neue Perspektiven bzw. Kategorien aus dem Material gewinnen zu können, die bislang noch keine oder nur marginale Berücksichtigung in der fachspezifischen Auseinandersetzung gefunden haben.

Ein Beispiel für eine solche neuartige, bislang noch nicht dokumentierte Beobachtung ist etwa das Nachspielen von geschichtskulturellen Situationen (z.B. von touristischen Führungen durch ein Schloss) durch Kinder/Jugendliche mit ihren Spielzeugburgen sowie das individuelle »Weiterstricken« der kulturellen Erfahrung im Spiel. So konnte etwa beim Besuch der elfjährigen Daniela eine Reinszenierung eines Festungsbesuches in Salzburg – realisiert mithilfe von LEGO-Bausteinen und -spielfiguren – dokumentiert werden. Die von ihr erlebte touristische Besichtigung der historischen Stätte wurde zu einem Teil ihrer Spielwelt. Auf die Frage, warum sie so gerne mit diesen Bausteinen spiele, antwortete Daniela:

> Weil man da so viel bauen kann und man da die Fantasie 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 […] das alte LEGO bekommen, weil der nicht mehr damit spielt, und jetzt können wir ganz schnell neue

9 Die Ethikkommission der Universität Salzburg überprüfte die Vorgangsweisen des Projektes, insbesondere den Umgang mit Menschen und Daten. Es wurde kein Einwand gegen die Durchführung eingelegt. Die teilnehmenden Kinder/Jugendlichen wurden über die Forschung informiert, und ihre Erziehungsberechtigten stimmten einer anonymen Nutzung der Daten zu. Die Namen wurden abgeändert.

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[se] besuchen – besichtigen – würden […], so wie wir das […] in Salzburg gemacht haben. (Fall 4w, Pos. 43; Erhebung: Lena Leßlhumer)

Geschichtsdinge als »Verbindungsscharniere«

Das »Meer von Dingen«, auf das man im 21. Jahrhundert in Kinderzimmern trifft, enthält meistens auch jene Geschichtsdinge, die in der hier vorgestellten ethnographischen Untersuchung als »Verbindungsscharniere« zwischen den Kindern/Jugendlichen und Geschichte charakterisiert werden und an denen sich die Verbreitung von Wissen über die Vergangenheit besonders gut beobachten lässt. In den besuchten 39 Zimmern konnten in Summe 331 Geschichtsdinge identifiziert werden. In zwei Zimmern konnten keine derartigen Objekte dokumentiert werden. Das bedeutet, dass durchschnittlich 8,5 Geschichtsdinge pro Kinderzimmer (mit einer Streuung von 0 bis 43) auffindbar waren. Die Ergebnisse zu den historischen Epochen (Abb. 1) zeugen von eindeutigen Präferenzen.[10] Während die Anzahl der Geschichtsdinge, die sich auf die Erdgeschichte beziehen (43), vor allem im Zusammenhang mit Dinosauriern zu denken ist, dominieren deutlich geschichtskulturelle Manifestationen, die der Neuzeit (119) und dem Mittelalter (94) zugeordnet werden können.

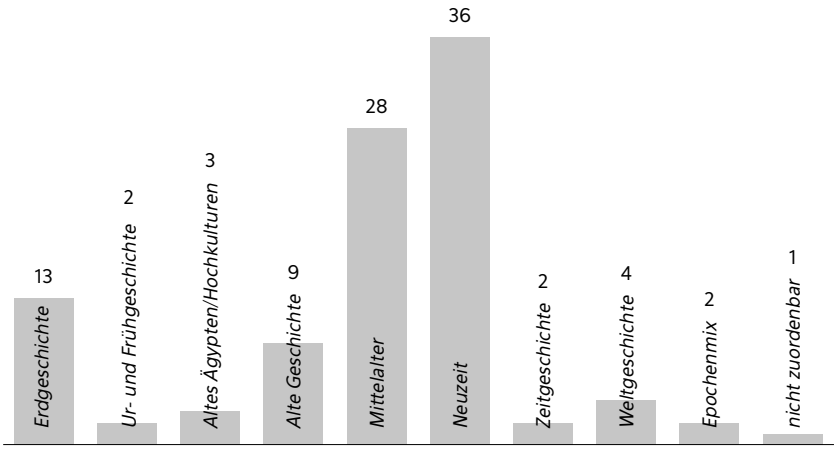

Abb. 1: Geschichtskulturelle Produkte in Kinderzimmern nach Epochen in Prozent (n=331).

Die in den Zimmern auffindbaren Geschichtsdinge können als eine spezifische Form kultureller Tradierung gelesen werden, durch die einerseits jenes geschichtliche Wissen sichtbar wird, das Erwachsene Kindern/Jugendlichen zumuten möchten, durch die andererseits aber auch Zugänge zur Aneignung von geschichtlichen Vorstellungen gelegt werden (können). Ein weitverbreitetes Beispiel dafür sind nach wie vor Spielzeugritterburgen und

10 Es ist auffällig, dass sich die Zahlen zum Warenangebot am Markt von den Zahlen in den Kinderzimmern unterscheiden. Es existieren hierfür jedoch nur wenige empirische Einblicke, etwa zum Bereich der Kinder- und Jugendsachbücher (vgl. Kühberger 2020, 114).

die dazugehörigen Ritterfiguren. Leider sind keine Daten verfügbar, die Auskunft geben könnten, warum sich Eltern oder andere Personen aus dem Umfeld der Kinder für die Anschaffung bestimmter Geschichtsdinge entscheiden oder wie sie von den Kindern dazu motiviert werden. Bedeutsam bleibt in jedem Fall der Faktor, dass die Anschaffung von bestimmten Spielzeugtypen (z.B. Sets von Systemspielzeugherstellern) mit hohen Kosten verbunden ist und dass auf einer allgemeinen Ebene über die Anschaffung von Spielzeug Statusfragen ausgehandelt und damit kultur- sowie milieubedingte Nutzungsunterschiede sichtbar werden (vgl. Berry 2017: 214; Gehrmann 2019: 195f.; Kühberger 2021b:17f.).

Es ist nicht davon auszugehen, dass man bei den Geschichtsdingen in Kinderzimmern auf Darstellungen der Vergangenheit stößt, welche die neuesten geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisse repräsentieren, sondern weitgehend auf kulturelle Konventionen, die sich in Form von kurzen Geschichten, gängigen Abbreviationen und verdichteten Zeichen so weit in der allgemeinen Rezeption verfestigt haben, dass sie auch in der kindlichen Lebenswelt – von Brettspielen über Spielzeugwaffen bis hin zu Jugendbüchern (Abb. 2) – breit verfügbar sind. Es ist daher mehr als angebracht, derartige Geschichtsdinge auch als »Wissensobjekte« wahrzunehmen, denen eine kulturell determinierte Mnemonik zum Aufbau von geschichtlichem Wissen eingeschrieben ist, indem sie sich in der Darstellung auf Wesentliches konzentrieren, einer Logik der Vereinfachung folgen und damit durch eine positivistische Vereindeutigung im Umgang mit Geschichte gekennzeichnet sind (vgl. Röhl 2013: 123). Sie sind jedenfalls wirkmächtige Botschafter der Geschichtskultur mit einem engen Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder/Jugendlichen, die durch ihre Anwesenheit in deren Räumen kulturelle Relevanz markieren und einen Beitrag zur grundlegenden Wissensweitergabe auf einer (basalen) kulturellen Ebene leisten (vgl. Kühberger 2023). Der direkte visuelle und/oder haptische Kontakt mit den Dingen bzw. ihre Involvierung in Spiel- und Freizeitaktivitäten führt zu einer – manchmal nur beiläufigen, oft aber auch intensiven – kognitiven Aktivierung. Gerade Spielzeug, das sich als Impulsgeber ins Spiel verstrickt und für im Spiel erzählte Geschichten steht, die teilweise auch von den Spielzeugproduzenten selbst antizipiert werden, wie etwa im Fall von LEGO (vgl. Robertson/Breen 2014: 144, 161f. und 299), verdeutlicht nochmals die Verbindung von Kind, Inhalt und Ding. Damit sind zentrale Grundlagen geschaffen, um geschichtliche Aneignungsprozesse zu bedienen, denn historisches Denken zeichnet sich nach Holger Thünemann dadurch aus, dass es »ein gesellschaftlich gerahmter, sozialkommunikativ vermittelter und zugleich individueller Prozess historischer Sinnbildung [ist], der nicht direkt beobachtbar ist, sich aber in Form historischer Erzählungen sprachlich äußert« (Thünemann 2022: 208). Im hier dokumentierten ethnographischen Setting in den Kinderzimmern wurde unter anderem nach derartigen Aneignungsprozessen, also Spielhandlungen oder Aktivitäten im Umgang mit Geschichtsdingen gefragt, um herauszufinden, inwiefern damit auch Aspekte eines (basalen) historischen Denkens dokumentierbar sind.

Befund aus einer ethnographischen Annäherung

Die Befunde aus dem ethnographischen Material, das bei den Besuchen der Kinderzimmer entstanden ist, sind zu umfangreich, um sie hier umfassend darstellen zu können.

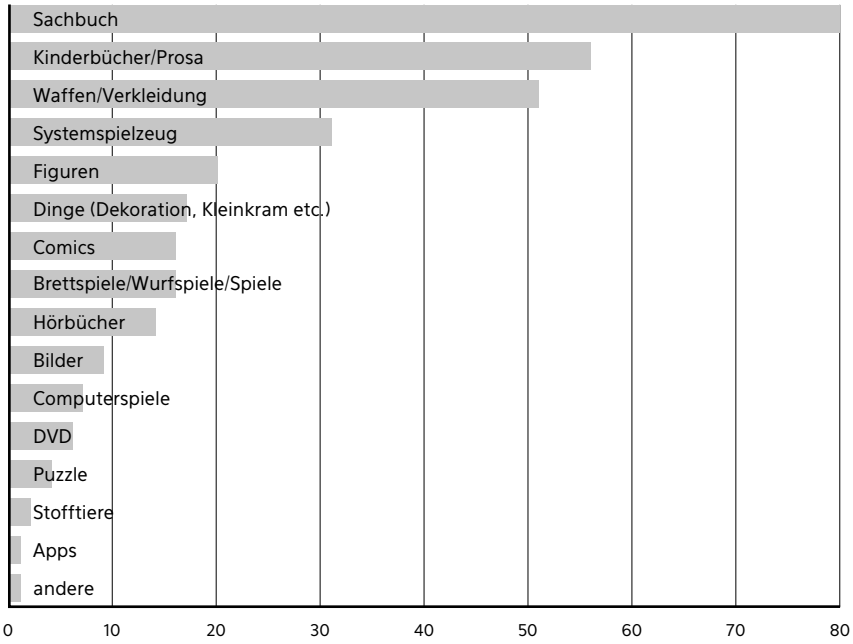

Abb. 2 Anzahl der identifizierten Geschichtsdinge nach Gattungen[11] (n=331).

Einzelaspekte sowie eine umfassende Diskussion sind an anderen Orten zu finden (vgl. Kühberger 2023; Kühberger 2024). Hier soll ein Aspekt herausgegriffen werden, der die Verbindungen zwischen Geschichtsdingen, Kindern/Jugendlichen und geschichtlichen Inhalten und deren Bedeutung für individuelle informelle Aneignungsprozesse von Geschichte verdeutlichen kann. Der Ausschnitt aus dem vielschichtigen Material, der hierfür ausgewählt wurde, präsentiert einen Aspekt, mit dem sich geschichtsdidaktische Forschung oder auch geschichtswissenschaftliche Reflexion schwertut, nämlich mit dem Fühlen und Erleben. Was damit konkret gemeint ist, kann anhand von Spielsequenzen nachgezeichnet werden, von denen der zehnjährige Max im Interview erzählt. Max ist seinem Selbstverständnis nach ein großer Piraten-Fan, also ein Bewunderer jener geschichtlichen Persönlichkeiten, die historisch im ›Goldenen Zeitalter‹ der Piraterie vom Ende des 17. Jahrhunderts bis ins erste Drittel des 18. Jahrhunderts in der Karibik verortbar sind. In seinem Zimmer waren ganz unterschiedliche Geschichtsdinge dokumentierbar, die als Hintergrundfolien für sein Piratenspielen zu lesen sind. Dazu zählten neben einem »Sorgenfresser« in Form eines Piraten, einer Miniatur der »Black Pearl« und Captain Jack Sparrow als LEGO-Brick-Head[12] auch die fünfteilige DVD-Movie-Collection »Pirates of the Caribbean« (2003–2017) und das Action-Adventure-Computerspiel »Sea of Thieves«

11 Die Identifikation wurde durch den Autor vorgenommen. Berücksichtigt wurden all jene Geschichtsdinge, die die Kinder offen im Raum hatten, die sie im Rahmen der Führung durch das Zimmer präsentierten oder auf die sie im Gespräch/Interview Bezug nahmen.

12 LEGO Brick Headz, Captain Jack Sparrow, Produktnr. 41593.

(2018) (Fall 20m; Erhebung: Julia Petutschnig). An dieser Assemblage fällt vor allem die unklare Schnittmenge zwischen Geschichte und Fantasy auf, wie sie derzeit durchaus im Trend liegt (vgl. Kühberger 2020: 294; Erhard 2021; Zeppezauer-Wachauer 2014). Im Interview wird dies nochmals deutlich. Für Max laufen die ihm bekannten Geschichten über Piraten (und darüber hinaus), die vermutlich auch seine Piraten-Rollenspiele und die der annähernd gleichaltrigen Spielgefährt*innen rahmen, zu einem »heißen imaginativen Strom« zusammen. In einer Interviewsequenz gibt er Einblicke in den Spielverlauf:

Max: Also wir bauen eigentlich so ein bisserl das Sofa in ein Schiff um, aber es gehört natürlich noch viel Fantasie 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. […] 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. […] 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 (…) viele davon habe ich halt von dem Videospiel abgeschaut, von dem Piratenspiel. […] Zum Beispiel ein Außenposten, dort kann man erbeutete Kisten zum Beispiel aufgeben und verkaufen. […] Und damit kann man sich dann halt Sachen kaufen, zum Beispiel neue Kleidung. (Fall 20m, Pos. 134–157)[13]

Max nimmt an einer Stelle explizit Bezug auf Narrative und Bilder der ihm zur Verfügung stehenden geschichtskulturellen Produkte, nämlich in dem Moment, wo er voller Stolz die selbstgebastelte Landkarte mit dem Titel »Sea of Chicken« präsentiert. Ihm ist dabei bewusst, dass er sich für sein Spiel viel vom gleichnamigen Computerspiel abschaut. Den Konstruktionscharakter von Geschichte scheint er dabei ebenso zu erkennen wie Fantasy-Elemente, was sein Spiel jedoch nicht beeinträchtigt, da es ihm gerade mit einer überbordenden Fiktionalität weit unterhaltsamer erscheint. Max erklärt: »Also wir denken schon viel mit, dass es so ist, wie es halt war, und wenn wir halt eher in der echten Welt fantasieren, also dass es eher auch echt ist als damals, macht es halt nicht so viel Spaß.« Gleichzeitig betont er, dass es ohne die Seemannsgeschichten von den Riesenkraken langweilig wäre.[14]

Das Spielverhalten des zehnjährigen Max ist dadurch gekennzeichnet, dass er sich als Pirat in eine imaginative Welt verstrickt und dabei immer neue Ideen und Bilder aus der ihm bekannten Geschichtskultur abruft oder weiterentwickelt, die sich zum Teil auch als selbst erstellte Spielartefakte manifestieren. Dies zeugt von einem notwendigerweise damit verbundenen körperlichen Erleben. Der Aufbau und die Veränderung der

13 […] kennzeichnet Auslassungen; (…) kennzeichnet Gedankenpausen.

14 Vgl. Fall 20m, Pos. 160–165.

Spiellandschaft, das Sofa und die Trommel, die zum Schiff und zum Fass mutieren, die detailliert gezeichnete Schatzkarte, die schon im Entstehungsprozess Vergnügen bereitete, wie auch die Begegnungen mit Seeungeheuern, die das Abenteuer komplettieren, deuten auf umfangreiche emotional-körperliche Erlebnisse hin, die Max im Spiel erfährt.

Es sind gerade jene Momente, in denen sich Kinder Gefühlen und dem Erleben hingeben, die in der Regel in einem vorsprachlichen und unbewussten Raum angesiedelt sind und nur selten kognitiv reflektiert werden. Damit erreichen Kinder einen Zustand, der im Zusammenhang mit historischem Lernen lange als irrationales, abzustellendes, triebhaftes Verhalten klassifiziert wurde. Der darin lagernde Wert für ein Verstehen von Aneignungsprozessen im Zusammenhang mit Vorstellungen von der Vergangenheit wurde jedoch durch theoretische Positionen zum historischen Lernen verstellt, auch wenn sich am Beginn des 21. Jahrhunderts nun ein Diskurswandel abzeichnet und etwa auch der deutsche Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries, der noch im vorigen Jahrhundert eher negative Aspekte im Hinblick auf Emotionen im Zusammenhang mit historischem Lernen hervorhob (vgl. von Borries 1980), nunmehr für eine stärker interaktionale Wahrnehmung von Gefühlen eintritt, um einen reflektierten und vor allem (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu erreichen:

> »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.« (von Borries 2019: 95)

Ausgehend von theoretischen Reflexionen der Geschichtsdidaktik und den Befunden aus den ethnographischen Erhebungen in den Kinderzimmern kann nicht mehr ignoriert werden, dass Kinder/Jugendliche einen Zugang zur Geschichte über emotionale Begegnungen finden – eine Einsicht, die sich im Zusammenhang mit formalen Lernsituationen erst sachte andeutet (vgl. Bracke/Flaving 2018). Es wird daher darauf ankommen, derartige beobachtete Momente im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte bei Kindern nicht nur als einen Modus zu beschreiben, der sich älteren Bewertungen in der Geschichtsdidaktik widersetzt, die ihn als trivial, banal, inkongruent, unlogisch o. ä. (vgl. von Borries 1980; Schörken 1979: 20–24; Becher 1978) klassifizieren, sondern als einen – letztlich auch kulturell determinierten – Modus (vgl. Brauer 2019) eines Sich-den-Gefühlen-Aussetzens, der weite Verbreitung besitzt und dessen kulturelle und psychologische Funktionen genauer zu bestimmen sind (vgl. Kühberger 2024). Dies ist vor allem deshalb sinnvoll, weil sich niemand – auch nicht im Rahmen eines wissenschaftsorientierten historischen Denkens – von diesem Ergriffensein verabschieden kann, sondern sie höchstens verschämt verdrängt oder übergeht (vgl. von Borries 2014; von Borries 2019; Schreiber 2015).

In einigen Fallbeispielen des Samples konnte dokumentiert werden, dass emotionalkörperliche Erlebnisse beim Spielen mit Geschichte bei Kindern dazu führen können, (tief) in eine imaginierte ›zweite Gegenwart‹[15] einzutauchen. Johan Huizinga spricht diesbezüglich wohl bewusst mit Verweis auf das lateinische Etymon von einer *in-lusio,* von einem (Sich)»Hinein-Spielen« (Huizinga 2017: 20). Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das auch bei Erwachsenen beobachtbar ist (etwa im *Re-Enactment* oder im *Live Action Role Play*: vgl. Köster 2021; Jureit 2020). Im Spiel trifft man aber auch noch auf weitere Einflussfaktoren, die ein derartiges Erleben befördern. Die *Affordanz* der Geschichtsdinge gehört sicherlich dazu. Fehlt Kindern geschichtliches Wissen über die im freien Spiel imaginierte Vergangenheit, bieten die Geschichtsdinge erste Anreize und Informationen. Sie ordnen sich in ein relationales Netzwerk mit Spielenden und Handlungen ein. Geschichtsdinge besitzen damit zwar keine eigene *agency* (Heuer 2021: 49), liefern aber Anregungen und Optionen für das Spiel, die zwar potenziell ignoriert werden können, vielfach aber auch angenommen werden (vgl. Gibson 1977). So ist es nicht verwunderlich, dass Waffen einen Aufforderungscharakter zum Kämpfen besitzen. Dies zeigt sich nicht nur in Berichten von Buben über mittelalterlich anmutende Turniere im Garten der Eltern, bei denen stilisierte Ritterschwerter zum Einsatz kommen (Fall 3k_m, Pos. 450–487; Erhebung: Christoph Kühberger), sondern auch im Spiel mit Ritterfiguren, die aufgrund ihrer Ausstattung mit Lanzen, Schilden und Rüstung ein eindeutiges Spielangebot setzen (vgl. Kühberger/Karl 2021). Rollenspiele sind aber auch von imaginativen Komplettierungen der Spielszenarien geprägt. Dabei wird nicht nur auf bekannte Bilder und narrative Versatzstücke der Vergangenheit zurückgegriffen, sondern vor allem auch auf jene der Gegenwart (vgl. Kühberger 2021c:193–196; Kühberger/Karl 2021: 194–196), wodurch sich im kindlichen Spiel ein im Kern nicht vermeidbarer *presentism* (vgl. Lowenthal 2015: 293) zeigt. Darunter wird hier der Versuch verstanden, sich die Vergangenheit mit Einsichten aus der Gegenwart zu erschließen.

Als Beispiel dafür kann das Königinnen-Rollenspiel der achtjährigen Susi und ihrer Cousine, das in der Vergangenheit angesiedelt ist, herangezogen werden. Den Mädchen standen zwar Prinzessinnenkostüme im Stil von popkulturellen Märchenprinzessinnen zur Verfügung, die ihnen einen Hauch von Eleganz und Noblesse verliehen und ihnen eine erste vage geschichtliche Anmutung boten, doch die Rahmung des Spieles wurde erst durch das Wohn- und Speisezimmer der Eltern komplettiert, wo sich ein »royales Galadinner« ereignen sollte. Die Gegenwart und ihre Angebote im Haushalt mutierten im Spiel zur Vergangenheit, das elterliche Esszimmer wurde zum königlichen Speisesaal: »[…] und da spielen wir immer, dass unten [im Wohn-/Essbereich] 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« (Fall 10k_w, Pos. 540–563; Erhebung: Christoph Kühberger). Das im Spiel mit Geschichte erfahrene, emotionalkörperliche Erleben (soziale Situationen empfinden, Rollen erproben, Alterität erfassen wollen etc.) hinterlässt aber nicht nur ein *embodied knowledge*, das als Gefühl erneut abgerufen werden kann, sondern

15 Als ›zweite Gegenwart‹ wird hier jenes Phänomen bezeichnet, dass Kinder im Spiel eine vergangene (hypothetische) Realität erleben. Diese imaginierte Vergangenheit, in der sie im Spiel agieren, wird als eine Gegenwart gespielt, die sich zeitlich von der echtzeitlichen Gegenwart unterscheidet.

auch Vorstellungen von Vergangenheit, die auch im Nachhinein kognitiv abrufbar sind und für neuerliche Annäherungen an die Vergangenheit bereitstehen (vgl. Kühberger 2023).

Diese Rollenspiele ordnen sich nicht nach gängigen geschichtstheoretischen bzw. geschichtsdidaktischen Mustern, sondern sie zeugen von anderen Bedürfnissen im Umgang mit Vergangenheit (vgl. Clark 2016: 47; Schörken 1995: 129). Die Kinder versuchen mit den Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen, eine ›Vergangenheit‹ zu spielen. Eine körperlich-emotionale Annäherung wird dabei durchaus als kulturell adäquat wahrgenommen, werden doch auch im Kinderzimmer (und am Markt) viele Spielsachen angeboten, die derartiges Erleben ermöglichen. Aus der Perspektive eines wissenschaftsorientierten Denkens mag das vielleicht kritisiert werden, doch der von der Gesellschaft bereitgestellte und von den Kindern genutzte Zugriff auf Geschichte befördert gerade derartige emotional-körperliche Zugänge. Über sie generieren Kinder eigene Sinnbildungen, indem einerseits Vergangenheit als zeitliche Dimension angenommen und andererseits in einer universalanthropologischen Annäherung versucht wird, Menschen der Vergangenheit als Menschen zu verstehen. Die sich so entwickelnden Vorstellungen von Vergangenheit zeigen aber vor allem eine Dimension alltäglichen historischen Denkens, indem eine Verbundenheit mit der Menschheit der Vergangenheit performt wird, die als Gefühlsregung in der Gegenwart wahrgenommen wird und damit für die Kinder/Jugendlichen hohe Plausibilität beansprucht.

Alltägliches historisches Denken – ein Ausblick

In den Kinderzimmern zeigen sich Varianten eines alltäglichen historischen Denkens. Dieses wird von einem ästhetischen Bedürfnis getragen, die Verschiedenheit von kulturellen Ausdrucksformen aus der Vergangenheit nachzuvollziehen. Das Dramatische und Besondere wird dabei nicht selten in den Mittelpunkt gestellt. Zusätzlich bemüht die Geschichtskultur der Kinder/Jugendlichen auch das Geheimnisvolle, Absonderliche und Magische. Durch die Nutzung dieser Momente als Denkfiguren des Historischen (vgl. Schörken 1995: 117) verschwimmen aber die Grenzen zwischen *ficta* und *facta* (vgl. Kühberger 2021c). Zusätzlich kann anhand der ethnographischen Besuche in den Kinderzimmern festgehalten werden, dass die Vergangenheit oder eben ein Spiel mit der Geschichte dazu genützt wird, sozialpsychologische Bedürfnisse zu befriedigen, die aus der Sicht einiger Kinder im Spiel leicht nachempfindbar und unmittelbar erlebbar werden (vgl. von Borries 1980: 251–251; Schörken 1981: 223–225; Gies 2004: 63). Rolf Schörken machte ähnliche Phänomene in anderen Kontexten bei Erwachsenen aus, die auf diese Weise Lebensbedeutsamkeit abschöpfen würden:

> »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 ist nicht primär Erkenntnisobjekt, sondern Nährboden für Erlebnisse, für Erlebnissurrogate, für Emotionen und Lebensgenuß.« (Schörken 1981: 147)

Es muss daher ein Ziel weiterer Forschung zu diesem Themenbereich sein, derartige alltagswirksame Denkmodelle im Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte zu dokumentieren und zu durchdringen, um sie nicht – wie in einem rationalistisch verengten Bildungsbegriff in der geschichtsdidaktischen Diskussion – als erratisch oder falsch zu klassifizieren, sondern sie in ihrer Wirkmacht zu erkennen und nach den unterschiedlichen Funktionen für die Menschen zu fragen. Das Erforschen der Verbindungen zwischen Dingen, Kindern/Jugendlichen und Inhalten hinsichtlich der Aneignung von Geschichte kann damit als produktives wissenschaftliches Feld innerhalb der Geschichtsdidaktik betrachtet werden, welches das Potential in sich trägt, vernachlässigte Fragen aufzugreifen, zu vertiefen und in anderen kulturellen Feldern zu erproben.

Dieser Beitrag hat ein peer-review-Verfahren mit double-blind-Standard durchlaufen.

Literatur

Becher, Ursula A. J. (1978): »Personale und historische Identität«. In: *Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis*«, hg. v. Klaus Bergmann/Jörn Rüsen, Düsseldorf: Schwann, 57–67.

Berry, Vincent (2017): »Que trouve-t-on dans une chambre d'enfant? Un inventaire de la culture matérielle enfantine«. In: *Les biens de l'enfant: Du monde marchand à l'espace familial*, hg. v. Gilles Brougère/Antoine Dauphragne, Paris: nouveau monde, 181–232.

Borries, Bodo von (1980b): »Alltägliches Geschichtsbewußtsein. Erkundungen durch Intensiv-Interviews und Versuch von Fallinterpretationen«. In: *Geschichtsdidaktik* 5, 243–262.

Borries, Bodo von (2019): »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. Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler/Christoph Kühberger, Münster: Waxmann, 95–102.

Borries, Bodo von (2014): *Zwischen »Genuss« und »Ekel«. Ästhetik und Emotionalität als konstituierende Momente historischen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bracke, Sebastian/Flaving, Colin (2018): »Emotionen im Geschichtsunterricht«. In: *Theorie des Geschichtsunterrichtes*, hg. v. Sebastian Bracke et al, Frankfurt/Main: Wochenschau, 107–151.

Brauer, Juliane (2019): »Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historisches Lernen«. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 95, 272–283.

Breidenstein, Georg (2012): »Ethnographisches Beobachten«. In:
Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen, hg. v. Heike de Boer/Sabine Reh, Wiesbaden: Springer 2012, 27–44.

Breidenstein, Georg (2008): »Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung«. In: *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*, hg. v. Bettina Hünersdorf/Christoph Maeder/Burkhard Müller, Weinheim/München: Beltz Juventa, 107–117.

Buchner-Fuhs, Jutta (1998): »Das Kinderzimmer. Historische und aktuelle Annäherungen an kindliches Wohnen«. In: *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen*, hg. v. Peter Büchner et al., Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 147–178.

Buchner-Fuhs, Jutta (2014a): »Kinderzimmer und Privatheit«. In: *Kinder und Raum*, hg. v. Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133–144.

Buchner-Fuhs, Jutta (2014b): »Das Kinderzimmer und die Dinge. Von Normalitätsentwürfen und heterotopen Orten«. In: *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*, hg. v. Christina Schachtner, Bielefeld: transcript, 149–173.

Cieraad, Irene (Hg.) (1999): *At Home. An Anthropology of Domestic Space*. New York: Syracuse University Press.

Cieraad, Irene (2013): »The Family Living Room: A Child's Playpen?«. In: Home Cultures 10:3, 287–314.

Clark, Anna (2016): *Private Lives Public History*, Melbourne: MUP.

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, Rouen, 7–10 apr. 2013,* hg. v. Annie Renonciat., http://journals.openedition.org/strenae/1162 (22.07.2023).

Erhard, Jürgen (2021): »Wandel und Kontinuität von historischen Themen in Spielzeugen von LEGO® und Playmobil®. Ein geschichtsdidaktischer Blick auf Gestaltung und Inszenierung der Kunststoffspielwelten«. In: *Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit*, hg. v. Christoph Kühberger, Bielefeld: tanscript, 319–338.

Frielingsdorf, Beate/Kleine, Wilhelm (1998): »Das Kinderzimmer gestern und heute – Versuche einer Bestandaufnahme«. In: *Bewegung im Kinderzimmer*, hg. v. Wilhelm Kleine, Aachen: Meyer & Meyer, 11–37.

Gehrmann, Sebastian (2019): *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland*, Wiesbaden: Springer VS.

Gibson, James J. (1977): »The Theory of Affordance«. In: *Perceiving, Acting, and Knowing. Toward an Ecological Psychology*, hg. v. Robert Shaw/John Bransford, Hillsdale/New Jersey: Routledge, 67–82.

Gies, Horst (2004): *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Köln: Böhlau.

Giessen, Hans W. (2020): »Kommunikation und Vermittlung im Museum. Überlegungen zur Museumskommunikation, kognitiven Lerntheorie und zum digitalen Storytelling«. In: *Vom Betrachten zum Gestalten: Digitale Medien in Museen – Strategien, Beispiele und Perspektiven für die Bildung*, hg. v. Michael Mangold/Peter Weibel/Julie Woletz, Baden-Baden (2. Aufl.): Nomos, 93–108.

Gordon, J. A. (2002): *Beyond the Classroom Walls. Ethnographic Inquiry as Pedagogy*, New York: Routledge.

Heuer, Christian (2021): »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. Christoph Kühberger, Bielefeld: transcript, 41–54.

Hoffrogge, Jan M./Schlutow, Martin/Twickler, Max (Hg.) (2021): *Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft. Festschrift für Bernd Schönemann zum 65. Geburtstag*, Frankfurt/Main: Wochenschau, 242–258.

Huizinga, Johan (2017): *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Hamburg (25. Aufl.): Rowohlt.

Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hg.) (2008): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*, Weinheim: Juventa.

Jörges, Heidi (2013): *Das Kinderzimmer. Eine empirische Analyse verräumlichter Programme der Kindheit*, Frankfurt/Main: Peter Lang.

Jureit, Ulrike (2020): *Magie des Authentischen. Das Nachleben von Krieg und Gewalt im Eeenactment*, Göttingen: Wallstein.

Knoblauch, Hubert (2005): »Focused Ethnography«. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 6:3, Art. 44, https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20 (11.04.2023).

Köster, Manuel (2021): »Explorative Feldbeobachtung als ethnographischer Zugang zu den historischen Orientierungen und Sinnbildungsprozessen von Live-Action-Rollenspielenden«. In: *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, hg. v. Christoph Kühberger, Frankfurt/Main: Wochenschau, 161–179.

Kühberger, Christoph (2020a): »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. Sebastian Barsch/Jörg van Norden, Bielefeld: transcript, 111–124.

Kühberger, Christoph (2020): »Spielzeug«. In: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte, hg. v. Felix Hinz/Andreas Körber, Göttingen: V&R, 282–303.

Kühberger, Christoph (Hg.) (2021a): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Kühberger, Christoph/Karl, Kristina (2021): »Die Ritterburg im Kindergarten. Ethnographische Annäherungen an den Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt«. In: *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, hg. v. Christoph Kühberger, Frankfurt/Main: Wochenschau, 180–211.

Kühberger, Christoph (2021b): »Mit Geschichte spielen. Grundformen einer Begegnung zwischen Symbolisierung und Affordanz«. In: *Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit*, hg. v. Christoph Kühberger, Bielefeld: transcript, 13–40.

Kühberger, Christoph (2021c): »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* 18:2, 183–198.

Kühberger, Christoph (2022): »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: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 337–353.

Kühberger, Christoph (2023): »Geschichtsdinge und Gender. Eine intersektionale Perspektive auf Spielfiguren mit mittelalterlicher Vergangenheitsreferenz«. In: *Geschlecht und Materialität. Historische Perspektiven auf Erziehung, Bildung und Sozialisation von der Antike bis zur Gegenwart*, hg. v. Christina Antenhofer/Ulrich Leitner, Bielefeld: transcript. (in Druckvorbereitung)

Kühberger, Christoph (2024): *Das undisziplinierte Kinderzimmer. Ethnographische Erkundungen zur Geschichtskultur im Privaten*, Göttingen: Wallstein. (in Druckvorbereitung)

Lowenthal, David (2015): *The Past is a Foreign Country*, Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Lincoln, Siân (2012): *Youth Culture and Private Space*, New York: Palgrave Macmillan.

Mandel, Birgit (2005): »Vorwort«. In: *Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, hg. v. Birgit Mandel, Bielefeld: transcript, 9–11.

Miller, Daniel (Hg.) (2001): *Home Possessions: Material Culture Behind Closed Doors*, Oxford: Routledge.

Mitchell, Claudia/Reid-Walsh, Jacqueline (2002): *Researching Children's Popular Culture. The Cultural Spaces of Childhood,* New York: Routledge.

Pink, Sarah (2004): *Home Truth. Gender, Domestic Objects and Everyday Life*, Oxford: Routledge.

Regazzoni, Lisa (2020): *Geschichtsdinge. Gallische Vergangenheit und französische Geschichtsforschung im 18. und frühen 19. Jahrhundert*, Berlin: de Gruyter.

Robertson, David C./Breen, Bill (2014): *Das Imperium der Steine. Wie Lego den Kampf ums Kinderzimmer gewann*, Frankfurt: Campus.

Röhl, Tobias (2013): *Dinge des Wissens. Sachunterricht als sozio-materielle Praxis*, Stuttgart: De Gruyter.

Rössler, Beate (2005): *The Value of Privacy*, Cambridge: Polity Press.

Rüsen, Jörn (1983): Hi*storische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rüsen, Jörn (1994): »Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken«. In: *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, hg. v. Klaus Füssmann/Heinrich Theodor Grütter/Jörn Rüsen, Köln: Böhlau, 3–26.

Schinkel, Sebastian (2013): *Familiäre Räume. Eine Ethnographie des ›gewohnten‹ Zusammenlebens als Familie,* Bielefeld: transcript.

Schörken, Rolf (1979): »Alltagsbewußtsein«. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, hg. v. Klaus Bergmann et al., Düsseldorf: Schwann, 20–24.

Schörken, Rolf (1981): *Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Schörken, Rolf (1995): *Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Schreiber, Stefan (2015): »Vergangenheit als personaler Wissensraum. Oder: Wie bastle ich mir meine eigene Vergangenheit?«. In: *eTopoi. Journal for Ancient Studies* 5, 195–212.

Schwbl, Sabine (1994): *Das Kinderzimmer im Kontext familiären Wohnens*, Diplomarbeit, Universität Wien).

Skårås, Merethe (2018): »Focused Ethnography Research on Teaching and Learning History in Conflict Zones. History Education in South Sudan«. In: *Forum for Development Studies* 45:2, 217–238.

Steuwer, Janosch (2019): A Particular Kind of Privacy. Accessing the »Private« in National Socialism. In: *Private Life and Privacy in Nazi Germany*, hg. v. Elizabeth Harvey et al., New York: Cambridge University Press, 30–54.

Stevenson, Olivia/Prout, Alan (2013): »Space for Play?«. In: *Home Cultures* 10: 2, 135–157.

Stöger, Gabriele (2003): »Museen, Orte für Kommunikation. Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen«. In: *Schulhefte* 111, 14–28.

Sofsky, Wolfgang (2007): *Verteidigung des Privaten. Eine Streitschrift,* Bonn: C.H.Beck.

Thomas, Stefan (2019): *Ethnografie. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer.

Thünemann, Holger (2022): »Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht. In: *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik,* hg. v. Georg Weisseno/Béatrice Ziegler, Wiesbaden: Springer, 205–218.

Thünemann, Holger (2021): »Museen als geschichtskulturelle Institutionen historischer Urteilsbildung? Perspektiven für Theorie, Empirie und Pragmatik.« In: *Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft. Festschrift für Bernd Schönemann zum 65. Geburtstag*, hg. v. Jan M. Hoffrogge/Martin Schlutow/Max Twickler, Frankfurt/Main: Wochenschau, 242–258.

Van Norden, Jörg (2011): *Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus,* Freiburg: Centaurus.

Vindrola-Padros, Cecilia (2021): *Rapid Ethnographies. A Practical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wall, Sara (2014): »Focused ethnography: A methodological adaptation for social research in emerging contexts.« In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 16: 1, https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2182 (11.04.2023).

Woods, Peter (1986): *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, New York: Routledge.

Zeppezauer-Wachauer, Katharina (2014): »Drachenritter und Feenprinzessin. Die kreative Figurenkomposition gespielter Geschichte(n) und ihre Metamorphose. « In: *Playmobil® durchleuchtet. Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs*, hg. v. Sascha Szabo/Hannah Köpper, Marburg: Tectum, 57–70.