

»Rosa war in der Zeit eben eine beliebte Farbe.«

Wie Mädchen im Kindergartenalter mit Geschichte spielen

Robert Hummer

1. Einführende Überlegungen: Kinder und Geschichtskultur

In Anbetracht eines durch multiple Veränderungsprozesse angestoßenen Wandels der Kindheit¹ kommen Kinder heute schon früh mit Geschichte in Kontakt.² Dieser Erstkontakt finden in der Regel bereits vor Eintritt in die Schule statt – etwa über populäre Zeichentrickserien wie »Wickie und die starken Männer« oder »Der kleine Ritter Trenk«, aber auch durch das freie Spiel mit geschichtskulturellen Produkten von bekannten Spielzeugherstellern wie LEGO[®] oder Playmobil[®], die als »wahrnehmbare Gegenwart der Vergangenheit³ in die Lebenswelt hineinragen und auf die historischen Vorstellungen der Kinder rückwirken können.⁴ Nicht zuletzt über derartige Begegnungen mit alltagsrelevanter Geschichtskultur entwickelt sich das frühe individuelle Geschichtsbewusstsein von Kindern.⁵

Wie sehr Kinder in westlich geprägten Konsumgesellschaften heute von Geschichte bzw. Geschichtskultur umgeben sind, macht die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) im aktuellen Perspektivrahmen Sachunterricht mit folgenden Worten deutlich:

»Kinder leben in einer geschichtsgesättigten Umwelt, ihr Alltag ist durchdrungen von Vergangenem: Sie sehen Fernsehsendungen oder spielen Computerspiele mit historischem oder pseudohistorischem Hintergrund, lesen Asterix-Comics, gehen auf Mittelalterfeste, besichtigen mit ihren Eltern und Geschwistern im Urlaub Burgen und Museen, hören von Straßen mit fremdartig anmutenden Namen, die sie nicht verstehen, erfahren, dass ihre Bezugspersonen von ›früher‹ erzählen (dass da alles besser war oder wenigstens vieles anders) usw.«⁶

1 Vgl. Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2007, 13-19.

2 Bergmann, 2015, 11.

3 Rüsen, 1997, 265.

4 Kühberger, 2021a, 142.

5 Vgl. z.B. Becher & Gläser, 2015, 40.

6 GDSU, 2013, 56.

Auch wenn die GDSU nicht explizit darauf hinweist, so muss davon ausgegangen werden, dass auf historische Inhalte referierendes Spielzeug zentraler Bestandteil eben dieser »geschichtsgesättigten« kindlichen Lebenswelt ist⁷ und mancherorts sogar als »geheimer Miterzieher«⁸ fungiert. Spielsachen mit Vergangenheitsreferenzen stellen stets eine mehr oder weniger triftige Interpretation dieser Vergangenheit dar, haben aber ungeachtet ihrer Qualität immer auch Einfluss auf die Vorstellungswelt der Kinder.⁹ Spielerfahrungen sind Bestandteil jener Erfahrungen, die Kinder in ihrer sozialen, materiellen und medialen Umgebung von Anfang an machen. Diese haben wiederum zur Folge, dass Kinder nicht als »unbeschriebenes Blatt« in die Schule eintreten.¹⁰ Eher das Gegenteil ist der Fall, gerade was das frühe historische Lernen betrifft: Kinder bringen rund um manche historische Themen ein teilweise beachtliches Ausmaß an Wissen und Vorstellungen mit – auch wenn dieses oft eindimensional strukturiert¹¹ und von einem Verständnis für historische Erkenntnisprozesse geprägt ist.¹²

Wenn wir uns nun den empirischen Befunden zum frühen historischen Denken zuwenden, so zeigt sich, dass viele Kinder bereits im Kindergartenalter ein Interesse an bestimmten Themen bzw. Epochen entwickeln und dazu bereichsspezifisches Wissen ausbilden.¹³ Wenn sie etwa Wissen über das Mittelalter, die Alten Ägypter oder die Steinzeit akkumulieren, dann liegt das nicht zuletzt daran, dass genau diese Themen in der Geschichtskultur stark repräsentiert und entsprechend leicht zugänglich sind, wie das Kübler und Bietenhader für die Schweiz¹⁴ oder Kühberger für Österreich¹⁵ am Beispiel von Sachbüchern oder der Autor dieses Beitrags¹⁶ am Beispiel museumspädagogischer Angebote gezeigt haben. Doch nicht allein das verfügbare Angebot steuert das Interesse, zumal sich Kinder – fernab ihrer Präferenzen für den klassischen Themenkanon¹⁷ – ebenso für die »Herkunft und Ursachen heutiger Erscheinungen«, »entfernte, für Kinder besonders faszinierende fremde Welten« oder »zeitgeschichtliche Themen wie Krieg und Nationalsozialismus« interessieren¹⁸ und diesbezüglich – wie jüngere Studien belegen – auch

7 Vgl. Kühberger, 2016, 303.

8 Grosch, 2011, 680.

9 Vgl. Kühberger, 2020a, 145-150.

10 Hempel, 2004, 38.

11 Vgl. Bergmann, 2015, 12.

12 Vgl. Fenn, 2016, 200-201.

13 Vgl. Kübler, 2015, 338-339.

14 Vgl. Kübler & Bietenhader, 2011.

15 Vgl. Kühberger, 2020b.

16 Vgl. Hummer, 2021.

17 Kübler, 2018, 238-239.

18 Michalik 2004, 17; vgl. auch Rohrbach, 2009, 120-121.

schon über entsprechendes Wissen und entsprechende Begriffskonzepte verfügen.¹⁹

Umfassendere Einsichten gewährt eine jüngere, vergleichsweise breit angelegte Schweizer Untersuchung zum historischen Denken von 4- bis 10-Jährigen. Diese zeigt, dass Kinder mehrheitlich auch schon im Kindergartenalter zu selbst angefertigten Zeichnungen passende historische Begriffe oder Fakten nennen oder bezugnehmend auf ausgewählte Epochen entsprechende Zusammenhänge formulieren können. Einsichten in die Gemachtheit von Geschichte können in dieser Altersgruppe allerdings noch kaum festgestellt werden, wenngleich sich in dieser Hinsicht im Verlauf der Grundschulzeit positive Veränderungen feststellen lassen.²⁰ Gleichzeitig macht die Studie auf Basis der Analyse von Argumentationsmustern deutlich, dass die früh grundgelegten historischen Denkstrukturen während der ersten Schuljahre zwar erweitert und vertieft, aber kaum umstrukturiert werden. Neue Informationen werden in der Regel in vorhandene mentale Strukturen integriert und führen nur in den seltensten Fällen zu deren Umbau. Kübler diagnostiziert in diesem Kontext eine »Klischierung der Vergangenheit«, die prinzipiell auch bei jenen Kindern zu beobachten ist, die über ein verhältnismäßig breites Wissen verfügen und Zusammenhänge erkennen können.²¹

Auffällig ist, dass bei der Grundlegung historischer Denkstrukturen und beim Interesse an bestimmten historischen Themen bzw. Epochen erhebliche Geschlechterdifferenzen bestehen. Rohrbach²² führt die Unterschiede in erster Linie auf das geschichtskulturelle Angebot zurück und weist darauf hin, dass sich sowohl bei historischen Sachbüchern als auch beim Spielzeug die Angebote für Jungen und Mädchen deutlich voneinander unterscheiden. So würde das Angebot für Jungen prinzipiell größer sein. Zudem würden Jungen und Mädchen seitens der Erwachsenen auch divergierende Themen angeboten bekommen, wie das beispielsweise ein Sozialexperiment nahelegt, welches im Kontext der 2017 ausgestrahlten BBC-Dokumentation »No More Boys and Girls« durchgeführt wurde.²³ All das führt zu tendenziell getrennten Spielwelten,²⁴ die nur allzu oft eindimensionale historische Vorstellungen evozieren.²⁵ Diese Problematik spiegelt sich in den Ergebnissen der oben besprochenen Schweizer Studie wider. Dabei waren die Proband_innen mitunter angehalten, zu einer wählbaren historischen Epoche eine Zeichnung anzufertigen. Während die Jungen signifikant mehr Waffen und Kriegsszenen zeich-

19 Mittnik, 2016, 33-34; Zabold, 2018, 63-67.

20 Kübler, 2018, 236-237; Zabold, 2018, 68-69.

21 Ebd., 239-242.

22 Rohrbach, 2009, 53-54.

23 Vgl. BBC, 2017; Thompson, 2017.

24 Vgl. Dittrich, 2018; Görgen, 2017.

25 Vgl. Bergmann, 2015, 12-13.

neten, tendierten moderat mehr Mädchen zu Zeichnungen von häuslichen Innenräumen sowie von Koch- und Essszenen.²⁶

An dieser »Schieflage« knüpft die Argumentation von Natasha Walter an, eine der prominentesten Vertreterinnen der jüngeren (post-)feministischen Spielzeugkritik. In Anlehnung an Überlegungen von Simone de Beauvoir²⁷ vertritt die britische Publizistin in ihrer Streitschrift »Living Dolls« die These, dass Mädchen heute schon in sehr jungen Jahren lernen würden, sich vorwiegend über Äußerlichkeiten und weniger über ihre individuellen Fähigkeiten zu definieren – in der Hoffnung und im Glauben, auf diesem Weg Bestätigung zu erfahren und persönlichen Erfolg haben zu können. Bei der subjektivierenden Einübung dieses rückwärtsgewandten Rollenbildes würde der Spielzeugindustrie im Allgemeinen und sexualisierten Disney-Märchenprinzessinnen im Besonderen eine Schlüsselrolle zukommen.²⁸ Die rund um diese Figuren angebotene, aufwändig vermarktete Produktpalette, die vom Kostüm bis zur Bettwäsche reicht, stellt für Mädchen nicht bloß ein Spielangebot dar, sondern regt dazu an, sich nach dem Bild der Disney-Prinzessin zu formen.²⁹ Für Mädchen bietet diese Marketingstrategie breite Identifikationsmöglichkeiten, die auf eine »Verschmelzung« mit der Kunstfigur hinauslaufen und – wie empirische Studien aus den USA nahelegen – auf die Schönheitsvorstellungen und Körperideale junger Mädchen rückwirken.³⁰

Walters Spielzeugkritik kann aus geschichtsdidaktischer Perspektive auch als Anregung gelesen werden, die Entwicklung früher historischer Vorstellungen in Anbetracht von geschlechtsspezifisch segregierten Spielwelten – denen zudem ein bipolares Geschlechterkonzept zugrunde liegt, das an sich schon kritikwürdig wäre – verstärkt durch die »Gender-Brille« wahrzunehmen. Ein solcher Ansatz könnte an jener geschichtsdidaktischen Theorietradition anknüpfen, die Spielzeug als frühen, prägenden Geschichtsvermittler identifiziert und darauf aufmerksam macht, dass Kinder aus dem Spiel mit Geschichte sowohl historische Vorstellungen als auch gegenwarts- und zukunftsrelevante Orientierungen ableiten.³¹ Rohrbach macht in diesem Kontext deutlich, dass historische Sachverhalte darstellendes Spielzeug in der Regel bestimmte Gender-Vorstellungen evoziert und entsprechende Identifikations- und Deutungsangebote macht, die auf die individuelle Subjektwerdung einwirken. Das Playmobil®-Prinzessinnenschloss der 2000er Jahre,³² das die Rolle der Mädchen eher traditionell auslegt und die weiblichen

26 Kübler, 2018, 243-244.

27 Vgl. Stokowski, 2019, 6-7.

28 Walter, 2018, 90-91.

29 Ebd., 12-13.

30 Golden & Jacoby, 2017, 300.

31 Vgl. z.B. Bergmann, 2015, 12-13.

32 Playmobil®-Produktnummer 4250-A.

Spielfiguren – im auffallenden Gegensatz zu ihren männlichen Pendants – im häuslichen, inneren Bereich des Objekts ansiedelt, kann hierfür als Beispiel herangezogen werden.³³

Gleichsam gilt es in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass Kinder im Rahmen ihrer Begegnungen mit Spielzeug zwar nach Identifikationsmöglichkeiten suchen, deshalb aber noch lange nicht jede ihnen angebotene Option vollinhaltlich übernehmen.³⁴ Kühberger weist darauf hin, »dass die Bedeutung von Spielsachen weder für Kinder noch für Erwachsene durch deren Form und Funktion determiniert ist«, weshalb es nötig wäre, »zwischen den Objekten (Spielzeug) und der sozio-kulturellen Praxis ihrer Nutzung zu unterscheiden« und den Blick nicht nur auf die Präkonfigurationen der Hersteller, sondern auch auf die Spielpraktiken der Kinder zu richten.³⁵ Dieser Ansatz korrespondiert unter anderem mit älteren Überlegungen aus den angelsächsischen Cultural Studies hinsichtlich der divergierenden Rezeptionsarten medialer oder populärkultureller Deutungsangebote, die auch Praktiken der Abwandlung und Ablehnung beinhalten können.³⁶

Trotz allem stellt sich in Anbetracht der Befunde zum frühen historischen Denken die Frage, wie weit verbreitet solche eigensinnigen Nutzungspraktiken im Konkreten tatsächlich sind. Dem empirischen Befund folgend, dass sich grundlegende Strukturen historischen Denkens früh ausbilden und über Jahre hinweg stabil bleiben,³⁷ sollte diesbezüglich zumindest Skepsis angebracht sein, zumal dies auch als Indiz für die relative Wirkungsmacht des Spielzeugs und seiner Präkonfigurationen gelesen werden kann. Vieles spricht dafür, dass die historischen Vorstellungen der Kinder zu einem erheblichen Teil von jenen Spielangeboten geformt werden, die ihre Kinderzimmer bevölkern und von ihnen regelmäßig genutzt werden.³⁸ Naturgemäß zielen die geschichtskulturellen Produkte der Spielzeugindustrie in erster Linie nicht auf die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auf Unterhaltung ab. Sie sind konstruierte »Ausschnitte der Geschichte«,³⁹ die zwar Geschichte haptisch erlebbar machen, als primär kommerziell motivierte Vergangenheitsdarstellungen jedoch ungenaue oder gar fiktive Elemente enthalten können.⁴⁰

Nachdem nur sehr wenigen Kindern im Kindergartenalter der Konstruktcharakter von Darstellungen der Vergangenheit bewusst ist,⁴¹ dürfte es für sie eher

33 Rohrbach, 2009, 53-54.

34 Forman-Brunell & Eaton, 2009, 340.

35 Kühberger, 2021.

36 Vgl. z.B. Hall, 2004, 140.

37 Vgl. Kübler, 2018, 242.

38 Vgl. Kühberger, 2020a, 142.

39 Rohrbach, 2009, 53.

40 Vgl. Buchberger, Eigler & Kühberger 2019, 36.

41 Kübler, 2018, 236-237.

unerheblich sein, ob ihr Spielzeug die Vergangenheit, auf die es referiert, historisch trifft oder weniger plausibel darstellt. In erster Linie eröffnet ihnen das Spielen mit diesen Objekten attraktive Möglichkeiten, ihre Erfahrungen und Gefühle, die sie in ihrer Lebenswelt alltäglich machen, zu verarbeiten⁴² und auf diesem Weg »die Kontrolle über eigene Erfahrungen und subjektive Wahrnehmungen zu erlangen«⁴³ – sei es nun über die Rolle eines mächtigen Königs, eines erfolgreichen Ritters, einer bezaubernden Prinzessin oder einer gewieften Hexe. In diesem Spiel mit Figuren, die oft im Verbund mit weiteren Objekten aus derselben Produktlinie spielerisch in Szene gesetzt werden, werden subkutan auch Vorstellungen geformt: Vorstellungen über jene Vergangenheit, auf die das Spielzeug referiert,⁴⁴ aber ebenso Vorstellungen darüber, was es beispielsweise bedeutet, in der Gegenwartsgesellschaft eine Frau oder ein Mädchen zu sein. Spielsachen und die ihnen eingeschriebenen Konstruktionen von Geschlecht tragen jedenfalls nicht unwesentlich zur geschlechtsspezifischen Sozialisation⁴⁵ sowie im weitesten Sinne wohl auch zur Reproduktion der bestehenden binären und heteronormativen Geschlechterordnung⁴⁶ bei.

2. Fallstudie: Design und Ergebnisse

Ziel der im Sommer/Herbst 2019 durchgeführten explorativen Mikrostudie, die im folgenden Abschnitt im Fokus steht, war es, anhand des Spielens von/mit Prinzessinnen exemplarische Einsichten in das Spielen mit Geschichte von Mädchen im Vorschulalter zu gewinnen, um das Design einer geplanten Folgeerhebung darauf abstimmen zu können. Besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Unterfangen, über das Spiel mit Figuren und anderen Objekten, welche die Kinder mit Prinzessinnen assoziierten, der Frage nachzugehen, welchen narrativen Plots ihre Spielhandlungen folgen und welche damit verbundenen Erzähl- und Erklärungsmuster zum Ausdruck gebracht werden. Bis auf eine Ausnahme wurden im Rahmen der Erhebung ausschließlich Mädchen befragt. Die Stichprobe beschränkte sich auf fünf Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren, die individuell im elterlichen Haushalt befragt wurden,⁴⁷ aber zum Befragungszeitpunkt denselben Kindergarten einer österreichischen Landeshauptstadt besuchten, der von Kindern aus sozioöko-

42 Vgl. Neuß, 2005, 60.

43 Huber, 2017, 44.

44 Vgl. Kühberger, 2020a, 142.

45 Vgl. Küppers, 2012, 6-8; El Siofi, Kommer & Penkwitt, 2008, 12-20.

46 Vgl. Hartmann, 2012, 35-38.

47 Die Teilnahme an der Erhebung erfolgte selbstverständlich freiwillig und unter ausdrücklicher Zustimmung der Eltern. Zudem war während der Befragung in sämtlichen Fällen zumindest ein Elternteil im Haushalt zugegen.

nomisch eher privilegierteren Elternhäusern frequentiert wird (was Implikationen für das frühe historische Denken hat⁴⁸).

Die Erhebung, die Elemente von ethnographischer Erkundung, teilnehmender Spielbeobachtung und offener mündlicher Befragung kombinierte und jeweils zwischen 40 und 60 Minuten in Anspruch nahm, fanden in den privaten Kinderzimmern der Kinder statt. Als Gesprächsöffner diente eine von den Kindern selbst im Vorfeld angefertigte Zeichnung einer Prinzessin (Abb. 1). Auf Basis des Gesprächs über ihre Zeichnung führten die Kinder die Interviewperson – in Anlehnung an die von Kühberger vorgeschlagene Methodik⁴⁹ – dann als Expert_innen ihrer eigenen materiellen Kultur durch ihr Zimmer. Der Schwerpunkt dieser »Führung« lag abermals auf dem Thema Prinzessinnen. Die Kinder wurden aufgefordert, jenes Spielzeug zu präsentieren, welches sie subjektiv mit diesem Thema assoziierten. Sie wurden gebeten, etwas darüber zu erzählen und danach gefragt, wie sie damit umgehen und welchen Stellenwert sie ihren Spielobjekten beimessen würden.⁵⁰ Das für die Kinder herausfordernde Unterfangen, diese Fragen entkoppelt von Spielhandlungen verbal zu beantworten, mündete in der Regel in eine Spielsequenz, bei der entsprechende Spielhandlungen von den Kindern »vorgespielt« oder gemeinsam mit dem teilnehmenden Beobachter »nachgespielt« wurden. Anknüpfend an Überlegungen von Reckwitz nimmt dieser methodische Zugang komplementär sowohl »stumme« Spielpraktiken als auch Erzählungen oder Erklärungen in den Blick, mit denen das Implizite expliziert wird.⁵¹ Im folgenden Abschnitt werden nun drei ausgewählte Fallbeispiele besprochen, die sich relativ stark voneinander unterscheiden und entsprechend unterschiedliche kindliche Zugänge zum Spielen mit Geschichte veranschaulichen sollen.

Beispiel 1 Als K1⁵² gebeten wurde, ihre Prinzessinnen-Spielsachen zu präsentieren, holte sie jede Menge Feen-, Elfen- und Einhorn-Figuren von Schleich®, aber auch Mini-Pferde und -Ponys von anderen Herstellern hervor, die sie mit diesem Begriff assoziierte. Nachdem die Fünfjährige sämtliche Objekte in einer Reihe aufgestellt hatte, gab sie zu bedenken, dass diese »nicht so richtig« zu Prinzessinnen gehören würden (K1: 182-190). Praktisch im selben Moment fiel ihr ein, dass sie neben einer Prinzessinnen-Spielpuppe ihres Puppentheaters, die in weiterer Folge keine Rolle mehr spielte, auch ein kleines rosa-weißes Playmobil®-Schloss⁵³ hätte. In diesem

48 Vgl. Kübler, 2018, 237.

49 Kühberger, 2020a, 143.

50 Ebd., 143-144.

51 Vgl. Reckwitz, 2008, 205.

52 Die Interviews wurden wörtlich transkribiert. Zur Wahrung der Anonymität werden die Kinder im Rahmen dieses Beitrags nicht mit Namen genannt, sondern als K1, K2, und K3 bezeichnet.

53 Playmobil®-Produktnummer 4777-A.

Abbildung 1: Gezeichnete Prinzessin von K2. Die sechsjährige Urheberin beschrieb ihr Werk mit folgenden Worten: »Das ist die Prinzessin. Das ist der Prinz. Das ist das Schloss, und das ist das Tor. Das [deutet auf das braune Tor] soll die Klinke sein.« (K2: 4-5)



Foto: Robert Hummer

Schloss würden vier Playmobil®-Figuren wohnen, so K1: Ein König, eine Königin und zwei kindliche Prinzessinnen, deren Kleidung und Accessoires sie detailreich beschrieb (K1: 218-241). K1 zeigte sich in ihren Beschreibungen fasziniert von der Glamour-Ästhetik der Spielfiguren, es fielen Adjektive wie »schön« und »wertvoll« (K1: 236-240).

In weiterer Folge gab K1 dann einen Einblick in ihre Spielpraktiken. Dabei würden die Königin »die Mama«, der König »der Papa« und die Prinzessinnen »die Kinder« sein, wobei »die große Schwester« (sieben Jahre) in die Schule geht (K1: 235), während »die kleine Schwester« (drei Jahre) den Kindergarten besucht (K1: 253). K1 skizzierte dann verbal wie nonverbal einen Handlungsablauf, der einen typischen Tag im Leben der Spielfiguren nachstellen sollte: In der Früh wurden die beiden Prinzessinnen separat von jeweils einem Elternteil auf einem Pferd oder Einhorn in die Schule bzw. in den Kindergarten gebracht und nach dem Mittagessen von dort wieder abgeholt (Abb. 2). Den Nachmittag verbrachte die von K1 gesteuerte

größere Prinzessin flanierend im Schlossgarten mit der ebenfalls von ihr gesteuerten Königin, während der König von K1 unbeachtet blieb. Das Interesse von K1 galt ausschließlich den weiblichen Figuren. Allen voran eine der beiden Prinzessinnen hatte es K1 mit ihrem »schönen Rock« und ihrer »goldenen Kette« sichtlich angehtan, zumal diese in ihrer Wahrnehmung auch »richtig echt« aussehen würde (K1: 367-371).

Abbildung 2: Fotografische Rekonstruktion der Spielsituation von K1 mit einer so titulierten »Prinzessin«, einem »König« und einem »Pferd«. Im Hintergrund das Schloss, das wie die beiden Figuren aus dem Playmobil®-Sortiment stammt



Foto: Robert Hummer

Beispiel 2 Anders als K1 war K2 zum Zeitpunkt der Erhebung bereits »Schulanfängerin« und mit ihren sechs Jahren um ein Jahr älter. Auch sie wurde eingangs gebeten, jenes Spielzeug zu präsentieren, das sie mit Prinzessinnen assoziieren würde. Nach einigem Überlegen holte K2 ein bunt bemaltes »Papierschloss« hervor, das sie gemeinsam mit ihrem Vater aus Karton und Küchenrolle gebastelt hatte.⁵⁴ Alternierend wurde das Objekt auch als Burg bezeichnet. Als es in der Folge um die Frage ging, wie sie damit spielen würde, verwies K2 – ähnlich wie K1 – zunächst auf ihre Feen-, Einhörner- und Pferdefiguren aus der bayala[®]-Linie von Schleich[®]. Eine Fee wäre laut K2 zwar keine Prinzessin, würde aber dennoch »in die Prinzessinnen-Richtung« gehen (K2: 122-123), weshalb man sie für das Spiel mit dem Schloss auf

54 Vgl. dazu auch Kühberger, 2020a, 147.

jeden Fall heranziehen könne (Abb. 3). K2 schlug dann vor, zu diesem Zweck die von ihr gesteuerte Schleich®-Fee zu einer Prinzessin umzufunktionieren – mit folgender Begründung: »Eigentlich kann das eine Prinzessin sein. Obwohl sie Flügel hat.« (K2: 150) Auch K2 zeigte sich von der Ästhetik ihrer Spielfiguren fasziniert. Das Kleid der Fee/Prinzessin wurde ausführlich beschrieben und – auf die vergoldeten Träger und die rosa Blumenmusterung verweisend – als »schon schön« bezeichnet, wenngleich K2 mit der Bemerkung »aber man müsste es nicht haben« auch eine gewisse Distanz zum Ausdruck brachte (K2: 189-198).

Abbildung 3: Fotografische Rekonstruktion der Spielsituation von K2 mit zwei Schleich®-Feeen, von denen eine für Spielzwecke zu einer so titulierten »Prinzessin« umfunktioniert wurde. Im Hintergrund das selbstgebastelte »Schloss«



Foto: Robert Hummer

K2 gab in einem nächsten Schritt ebenfalls Einblick in ihre Spielpraktiken. Ihr Spiel folgte folgendem Plot: Vor dem selbstgebastelten »Papierschloss« spielte die Prinzessin mit einer goldenen Kugel am imaginierten Brunnen. Als ihr diese hineinfiel, half ihr ein Frosch, sie wieder zurückzubekommen. Die von K2 gesteuerte Prinzessin zog sich daraufhin ins Schloss zurück. Das Mädchen verbalisierte die weitere Handlung mit folgenden Worten: »Und dann kommt der Frosch herein, aber sie [die Prinzessin] mag nicht, dass er in ihrem Bett schlaft. Dann schießt sie ihn gegen die Wand und dann kommt ein Prinz heraus« (K2: 167-169). Die Bezugnahme auf das Froschkönig-Märchen war K2 durchaus bewusst, zumal sie dieses an anderer Stelle auch explizit nannte (K2: 144-146). In der Folge eröffnete sie mit den Worten »Und jetzt trabt hinter dem Schloss ein Pferd herbei!« (K2: 230) noch einen zweiten Handlungsstrang. Auf dem Pferd saß K2 zufolge ein imaginierter »schwarzer Ritter«, den sie auf Nachfrage als »bösen Ritter« beschrieb (K2: 235-240). Sie steuerte die Prinzessin, die rechtzeitig flüchten konnte. Die Gefahr war somit gebannt, das Schloss fungierte als sicherer Rückzugsort.

Beispiel 3 Bei K3, die zum Erhebungszeitpunkt vier Jahre alt war, findet sich ein vergleichbares Muster – wenngleich unter anderen Rahmenbedingungen. Diese sind im Fall von K3 stark von ihrem sechsjährigen Bruder geprägt, mit dem sie sich das Kinderzimmer teilt. Ihr im Rahmen der Erhebung ebenfalls befragter Bruder hat eine Vorliebe für Piraten- und Ritterspiele und besitzt eine große Playmobil®-Ritterburg⁵⁵, mit der auch K3 spielen darf. Die Frage, mit welchen Prinzessinnen-Spielsachen sie zu Hause spielen würde, beantwortete das Mädchen mit einem Verweis auf eben diese Ritterburg (K3: 91). In der Folge suchte sie in einer großen Spielzeugkiste nach passenden Playmobil®-Spielfiguren, die sie in einer Reihe aufstellte: Einerseits drei männliche, mit Schwert und Krone ausgestattete, von ihr als »Könige« bezeichnete Figuren, andererseits drei weibliche Figuren mit langen, bunten Kleidern, Schmuck und Krone, die sie als »Königin« und »Prinzessinnen« bezeichnete und von deren Ästhetik sie sich offenkundig fasziniert zeigte (K3: 214-220). Für K3 war sofort klar, dass sie die drei weiblichen Figuren steuern würde – was auch dem Umstand geschuldet sein könnte, dass es ihr älterer Bruder nicht gerne sieht, wenn sie mit den Ritter-Figuren spielt (K3: 100-111).

Die von K3 vorgespielte Spielhandlung verortete die weiblichen Figuren zunächst im Innenraum der Burg. Dort würden sie aus Sicht des Kindes »Bücher anschauen«, danach »gehen sie schlafen« (K3: 164-169). In weiterer Folge integrierte das Kind eine weitere, von ihr gesteuerte Playmobil®-Figur in die Handlung – es handelte sich dabei um einen Hofnarren mit Schwert. Dieser wäre den Schilderungen von K3 zufolge eigentlich »ein Lieber«, würde im aktuellen Spiel jedoch »ein Böser« sein und versuchen, gewaltsam in die Burg einzudringen, zumal er es auf

55 Playmobil®-Produktnummer 6000.

die Königin und die beiden Prinzessinnen abgesehen hätte. Der von K3 gesteuerte Eindringling fiel dann aber versehentlich vom Dach und wurde in das Burgverlies gesperrt, wodurch sich die Königin und die beiden Prinzessinnen wieder ihren Büchern widmen konnten (K3: 173-202). Wie auch schon bei K2 nahm die Spielhandlung für die weiblichen Figuren ein positives Ende – in beiden Fällen ohne männliche Helfer: Bei K2 dank der geistesgegenwärtigen Reaktion der Prinzessin, bei K3 aufgrund eines Missgeschicks des unterlegenen Antagonisten.

Wie bereits K2 eröffnete auch K3 noch einen weiteren Handlungsstrang. Dabei verließen die weiblichen Figuren die Playmobil®-Ritterburg in Richtung eines HABA®-Puppenhauses, kehrten nach kurzer Zeit aber wieder zurück. K3 begab sich dann nochmals zur Spielzeugkiste, holte ein gepanzertes Playmobil®-Pferd heraus und versuchte, dieses mit einer der beiden Prinzessinnen zu besteigen. Der Versuch misslang aufgrund der Kleidlänge der Spielfigur – offenbar sieht das Spielzeug eine solche Nutzungspraxis nicht vor. K3 ließ sich aber nicht beirren und improvisierte: Sie klemmte die Figur einfach händisch am Pferd fest (Abb. 4). So konnte diese zumindest stehend reiten (K3: 294-305). Daraufhin erschien einer der Könige und forderte die Prinzessin auf, sofort vom Pferd zu steigen – mit dem Argument, dass das Reiten für sie verboten sein würde. Die von K3 gesteuerte Prinzessin reagierte trotzig mit der Aussage »Doch, ich darf das schon!« (K3: 330) und ritt weiter, um dann noch mit Hilfe eines Zauberstabs den Hofnarren zur Strafe in einen Frosch zu verwandeln.

3. Diskussion der Ergebnisse

Ein zusammenfassender Vergleich der Fallbeispiele zeigt einige interessante Überschneidungen: Alle drei Probandinnen verbindet die Begeisterung für die Ästhetik ihres Spielzeugs – seien es nun die barock anmutenden Playmobil®-Prinzessinnen bei K1 und K3 oder die zur Prinzessin umfunktionierte Schleich®-Fee bei K2. Das von prunkvollen Kronen, aufwendig gestalteten Kleidern und glamourösen Accessoires geprägte Erscheinungsbild dieser Figuren übte auf die Kinder eine große Faszination aus – dies traf selbst auf ein Mädchen zu, das im Gespräch erkennen ließ, dass es für sie auch alternative Schönheitsideale fernab von Glamour-Klischees geben würde. In Anbetracht der Ergebnisse einer jüngeren Studie aus den USA, die zeigt, dass Mädchen im Vorschulalter Prinzessinnen allen voran mit Schönheit, Glamour und einem für sie »typischen« Sozialverhalten assoziieren und in ihren Spielhandlungen das Rollenbild der Disney-Prinzessinnen nahezu ungebrochen reproduzieren,⁵⁶ muss fast angenommen werden, dass auch Prinzessinnen-Spielsachen, die als Vergangenheitsdarstellungen auf die höfische

56 Vgl. Golden & Jacoby, 2017, 304-310.

Abbildung 4: Fotografische Rekonstruktion der Spielsituation von K3 mit einer so titulierten »Prinzessin« auf einem gepanzerten Pferd aus dem Playmobil®-Sortiment, angesiedelt im Umfeld der Playmobil®-Ritterburg ihres Bruders



Foto: Robert Hummer

Kultur des Barock referieren, eine vergleichbare Wirkung entfachen, wenngleich eine nähere empirische Überprüfung dieses Sachverhalts noch aussteht.

Ungeachtet der Faszination für die Ästhetik des Spielzeugs scheinen in den Geschichten, die von Seiten der Kinder mit ihrem Spielzeug erzählt wurden, die Geschlechterrollen vielschichtiger angelegt zu sein. Auf den ersten Blick inszenier-

ten die Probandinnen ihre Prinzessinnen-Figuren zwar als hübsche Frauen und Mädchen, die im Umfeld eines Schlosses oder einer Burg einem Luxusleben nachgingen, stellenweise traten dieselben Figuren aber auch als weibliche »Superheldinnen« in Erscheinung, die ihren männlichen Antagonisten aktiv und erfolgreich Paroli boten und sich dabei – wie das Beispiel von K3 zeigt – teils über die Präkonfigurationen des Spielzeugs hinwegsetzten. Gleichzeitig können aus diesem Handlungsmuster – anknüpfend an die theoretischen Überlegungen von McRobbie⁵⁷ – auch zentrale Aspekte einer postfeministischen Subjektivität herausgelesen werden, zumal sich im gespielten und erzählten Handeln der Spielzeug-Prinzessinnen die neoliberalen Aufforderungen gegenüber Mädchen, »sich als stark, erfolgreich, als Gewinnerinnen in der neuen Geschlechterordnung wahrzunehmen«,⁵⁸ relativ unverzerrt widerspiegeln.⁵⁹ In dieser Hinsicht müssen die beobachteten Spielpraktiken auch als affirmative Reaktion auf jene sozialen Erwartungshaltungen gedeutet werden, denen Mädchen in modernen – von der Kultur des Neoliberalismus geprägten – westlichen Gesellschaften gegenwärtig gegenüberstehen.

Ungeachtet dessen stellt sich die Frage, wie viel Geschichte in den beobachteten Spielhandlungen tatsächlich steckt. Handelt es sich dabei um ein historisches Spielen im Sinne eines Nachbildens einer imaginierten Vergangenheit oder eher um ein offeneres, unverbindliches Spielen mit Geschichte? Die beobachteten – in Anbetracht der Stichprobengröße nicht repräsentativen – Spielhandlungen scheinen zumindest bei den beiden jüngeren Probandinnen (K1, K3) allen voran im Zeichen der Bewältigung und Erweiterung von lebensweltlichen Erfahrungen zu stehen, wenngleich diese keineswegs nur nachgeahmt, sondern kreativ transformiert wurden.⁶⁰ Auch wenn die Probandinnen zweifelsfrei mit Geschichte spielten, standen diese Spiele in enger Verbindung mit ihren Alltagserfahrungen. »Im Spiel erweitert das Kind seine Erfahrungen, seine aktuelle Erlebniswelt. (...) Wenn Kinder spielen, sind sie im Hier und Jetzt«, so Huber in diesem Zusammenhang⁶¹ – egal ob als Feuerwehrmann oder Ritter, Tierärztin oder eben als Prinzessin.

Und dennoch spielen sie von außen betrachtet mit Rittern oder Prinzessinnen, also mit Geschichte. Dieses Spiel folgt – so eine erste Interpretation der vorliegenden Daten – trotz allem auch einer spezifischen Logik, die sich sowohl aus den subjektiv verfügbaren historischen Vorstellungen als auch aus dem Spielzeug selbst ableitet. Im Zentrum ihrer »Playsets«⁶² standen bei allen drei Probandinnen materielle Darstellungen von historischen Burgen oder Schlössern. Gemeinsam mit

57 Vgl. McRobbie, 2010, 17-29.

58 Gill, 2018, 16-17.

59 Vgl. auch Kehily, 2008, 60; Stover, 2013, 3-5.

60 Vgl. Brougère, 2006, 19.

61 Huber, 2017, 45.

62 Vgl. Brougère, 2006, 9-10.

den jeweiligen Figuren waren diese Objekte für die beobachteten Spielhandlungen strukturgebend, was den Überlegungen Brougères entspricht: »The building often has a great importance in the symbolic organization (the theme) and in associated play activity. (...) It organizes the playing space and it is the catalyst to a play narrative.«⁶³ Ganz in diesem Sinne war es den Probandinnen allesamt wichtig, ihre Figuren und Handlungen in den Rahmen einer mehr oder minder selbstgebastelten, imaginierten Vergangenheit einzupassen. Sinnbildlich hierfür kann K2 stehen, die als Antagonisten ihrer Prinzessin einen »schwarzen Ritter« – und keinen modernen Gangster o.Ä. – wählte (K2: 235-240).

Vor diesem Hintergrund müssen die beobachteten Spielhandlungen als subjektive – tendenziell unbewusste, aber durch das Spielzeug hervorgerufene – Annäherungen junger Mädchen an Geschichte interpretiert werden, die gleichsam als informelle Formen frühen historischen Lernens kategorisiert werden können. Als solche müssen sie von Eltern und Lehrpersonen entsprechend wahr- und ernstgenommen werden, zumal Kinder ihrem Spielzeug als impliziten Geschichtsvermittler – solange dieses auch nur einzelne Aspekte enthält, die von ihnen als typisch oder einigermaßen belegbar wahrgenommen werden – eine hohe Glaubwürdigkeit einräumen, aus der sie Vorstellungen, Deutungen und Orientierungen ableiten.⁶⁴ Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist das Spielzeug ein »Tor zur Welt«, das sowohl Interesse wecken als auch eindimensionale oder gar falsche Vorstellungen grundlegen kann.⁶⁵ Beispielhaft für diese Problematik scheint der Fall von K1 zu sein, die im Alter von fünf Jahren bereits unterschiedliche Berufs- und Gesellschaftsgruppen des Mittelalters und der frühen Neuzeit (wie »Schmied«, »Hofnarr«, »Ritter« oder »Diener«) mustergültig benennen konnte (K1: 87-92), gleichzeitig aber aus der rosa Einfärbung ihres Playmobil®-Schlosses und ihrer Playmobil®-Prinzessinnen eine für sie zwar naheliegende, jedoch epistemologisch problematische Schlussfolgerung ableitete: »Rosa war in der Zeit [sic!] eben eine beliebte Farbe.« (K1: 403)

4. Fazit

Die Befundlage zum historischen Denken im Vorschulalter legt nahe, dass Kinder oft schon früh ein Interesse an historischen Themen entwickeln. Durch informelle Begegnungen mit alltagsrelevanter Geschichtskultur und Spielzeug im Besonderen entwickeln sie individuelle historische Vorstellungen, die zwischen Jungen und Mädchen allerdings divergieren und die Frage aufwerfen, wie Mädchen mit Geschichte spielen. Wenngleich sich die Aussagekraft der durchgeführten Erhebung

63 Ebd., 10.

64 Vgl. Kühberger, 2020a, 146-151.

65 Vgl. Rohrbach, 2009, 53.

aufgrund der Stichprobengröße in Grenzen hält, stellt sie eine erste Annäherung an diese Frage dar, die Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungen bereitstellt: Am Beispiel des Themenfelds Prinzessinnen konnte gezeigt werden, dass selbstverständlich auch Mädchen im Kindergartenalter mit Geschichte spielen. Ihr Zugang ist in diesem Fall stark von der Faszination für die Ästhetik ihrer Spielfiguren geprägt. Diese werden in den Spielhandlungen als »Glamour-Girls« im Umfeld historischer Burgen und Schlösser inszeniert, treten aber auch als postfeministische historische »Superheldinnen« in Erscheinung, die Gefahrensituationen ohne männliche Hilfestellung zu bewältigen wissen. Die Spielnarrative der Kinder verweisen erwartungsgemäß auf klischeierte, wenig differenzierte Geschichtsbilder, was in Anbetracht der Konfigurationen des herangezogenen Spielzeugs aber kaum verwundert. Gleichzeitig kann die kindliche Begeisterung für dieses Spielzeug aber auch als Anstoß verstanden werden, dieses in Zukunft noch weitaus stärker als bisher in formelle Lernprozesse zu integrieren und Vorstellungen sowie Orientierungen, die sich rund um das Spielzeug ablagern, auf diesem Weg bearbeitbar zu machen.⁶⁶

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

- BBC (2017). *Girl Toys vs. Boy Toys: The Experiment – BBC Stories* [YouTube-Video]. Verfügbare unter <https://www.youtube.com/watch?v=nWu44AqFoI> (23.11.2020).
- Becher, A. & Gläser, E. (2016). Geschichte erforschen mit historischen Quellen: Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hg.), *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brougère, G. (2006). Toy houses: A socio-anthropological approach to analysing objects. *Visual Communication*, 5(1), 5-24. DOI: 10.1177/1470357206060916.
- Bergmann, K. (2015). »Papa, erklär mir doch mal, wozu dient eigentlich Geschichte?« Frühes Historisches Lernen in der Grundschule und Sekundarstufe I. In K. Bergmann & R. Rohrbach (Hg.), *Kinder entdecken Geschichte: Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht* (3. Aufl., S. 8-31). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2019). *Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen: Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten historischen Lernen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

66 Vgl. dazu z.B. Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019, 36-38; Zabold, 2018, 71.

- Dittrich, M. (2018). *Getrennte Spielwelten*. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/gender-studies-getrennte-spielwelten.724.de.html?dram:article_id=409544 (14.07.2020).
- El Siofi, M., Kommer, S. & Penkwitt, M. (2008). Kindheit, Jugend, Sozialisation. *Freiburger Geschlechterstudien*, 14(22), 11-58.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fenn, M. (2016). »Das war so. – Ich habe mir das so gedacht.«: Erweiterung der Vorstellungen von Kindern über Fakten und Fiktion bei der Re-Konstruktion von Vergangenheit. In A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hg.), *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 196-211). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Forman-Brunell, M. & Eaton, J. (2009). The graceful and gritty princess: Managing notions of girlhood from the new nation to the new millennium. *American Journal of Play*, 1(3), 338-364.
- Gill, R. (2018). Die Widersprüche verstehen: (Anti-)Feminismus, Postfeminismus, Neoliberalismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68(17), 12-19.
- Golden, J. & Jacoby, J. (2017). Playing princess: Preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney princess media. *Sex Roles*, 79, 299-313. DOI <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>.
- Görgen, V. (2017). Wie männlich ist eine Brotdose? Verfügbar unter <https://www.zeit.de/zeit-magazin/leben/2017-12/gender-kindergarten-kinder-erzieher/komplettansicht> (20.07.2020).
- Grosch, W. (2011). Spielzeug. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. (6. Aufl., S. 651-701). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hall, S. (2004). *Ideologie, Kultur, Rassismus: Ausgewählte Schriften 1*. (4. Aufl.), Hamburg: Argument.
- Hartmann, J. (2012). Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(49-50), 34-41.
- Hempel, M. (2004). Zur Bedeutung des Vorwissens der Mädchen und Jungen im Anfängerunterricht des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts. In A. Kaiser & D. Pech (Hg.), *Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht* (S. 38-44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, C. (2017). *Das kindliche Spiel und seine Bedeutung für das elementarpädagogische Handeln*. Berlin: LIT.
- Hummer, R. (2021). Was Kinder in Geschichtsmuseen (nicht) lernen können: Museums pädagogische Angebote zum historischen Lernen in der Primarstufe aus theoretischer und empirischer Sicht. In W. Buchberger & C. Kühberger (Hg.), *Historisches Lernen in der Primarstufe* (S. 47-61). Innsbruck: StudienVerlag.

- Kehily, M. (2008). Taking centre stage? Girlhood and the contradictions of femininity across three generations. *Girlhood Studies*, 1(2), 51-71. DOI <https://doi.org/10.3167/ghs.2008.010204>.
- Kräntz-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2007). Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. *SWS-Rundschau*, 47(1), 3-25.
- Kübler, M. & Bietenhader, S. (2011). *Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz*. Verfügbar unter www.historischesdenken.ch/assets/files/hd_gdsu_maerz_2011.pdf (22.01.2020).
- Kübler, M. (2015). Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In J. Kahler, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 335-340). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kühberger, C. (2016). Fachdidaktische Diagnose als notwendige Voraussetzung im Umgang mit Heterogenität – Subjektorientierte Zugänge für das historische Lernen. In S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hg.), *Diversitätskatgorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch* (S. 299-314). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kühberger, C. (2020a). Toys Mediate Pasts: Das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung. In C. Bareither & I. Tomkowiak (Hg.), *Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns* (S. 141-153). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kühberger, C. (2020b). Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer. In S. Barsch & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 111-124). Bielefeld: transcript.
- Kühberger, C. (2021). Spielzeug. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte: Geschichte lernen und Gesellschaft* (S. 282-303). Berlin: UTB.
- Küppers, C. (2012). Soziologische Dimensionen von Geschlecht. *Politik und Zeitgeschichte*, 62(20-21), 3-8.
- McRobbie, A. (2010). *Top Girls: Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michalik, K. (2004). Historisches Lernen im Sachunterricht: Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich. In K. Michalik (Hg.), *Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht* (S. 7-29). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mittnik, P. (2016). Politische und gesellschaftliche (Basis)Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen: Ergebnisse einer empirischen Studie. In P. Mittnik (Hg.), *Politische Bildung in der Primarstufe: Eine internationale Perspektive* (S. 23-40). Innsbruck: StudienVerlag.

- Neuß, N. (2005): Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld. Medienbildung im Vorschulbereich. *medienimpulse*, 51, 59-64.
- Rohrbach, R. (2009). *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Reckwitz, A. (2008): Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rüsen, J. (1997). Historisches Lernen. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 261-265). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Stokowski, M. (2019). Was sagt uns »Das andere Geschlecht« heute? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69(51), 4-9.
- Stover, C. (2013). Damsels and Heroines: The Conundrum of the Post-Feminist Disney Princess. *LUX: A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University*, 2(1), Article 29. DOI <https://doi.org/105642/lux.201301.29>.
- Thompson, K. (2017). *No More Boys and Girls*. Verfügbar unter <https://revisesociology.com/2017/11/24/no-more-boys-and-girls/> (23.11.2020).
- Walter, N. (2018). *Living Dolls: Warum junge Frauen heute lieber schön als schlau sein wollen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zabold, S. (2018). Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht. In M. Fenn (Hg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung* (S. 53-74). Frankfurt: Wochenschau.

