

Luxus in Pink?

Playmobil® -Prinzessinnen, Geschlechtervorstellungen und Geschichtsbewusstsein

Sebastian Barsch

1. Annäherung

Das »Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung«¹ profitiert von einer Unmenge an Spielzeugen, die Geschichte inszenieren oder den Versuch unternehmen, Vergangenheit darzustellen. Ob Kinder die vorgegebenen Deutungsangebote der Spielzeughersteller annehmen, darf jedoch durchaus bezweifelt werden. So gibt es etwa Hinweise darauf, dass Kinder ihre eigenen Interpretationen und Deutungen in die Spielzeuge projizieren und das ihnen angebotene historisch triftige Setting nicht zwangsläufig als solches verwenden beziehungsweise ihre Spiele auf dieses ausrichten.² Wenn also das, was Kinder mit geschichtsbezogenen Spielzeugen tun, nicht zwangsläufig historische Vorstellungen adressieren mag, können derartige Produkte dennoch als Teil der Geschichtskultur betrachtet werden, als Facette der praktisch wirksamen »Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«.³ Spielzeuge mit ihren ästhetischen und medialen Dimensionen sind als Bestandteil eines sozialen Systems »kulturell durchgeformter Kommunikation« über die Vergangenheit zu betrachten.⁴ Dieses System ist zudem durch ökonomische Interessen geprägt, bei denen Formen der »Vergangenheitsbewirtschaftung« einerseits Vorstellungen über die Vergangenheit prägen, die andererseits jedoch selbst durch gesellschaftliche, mithin geschichtskulturelle Artefakte gekennzeichnet sind.⁵ Betrachtet man die Akteure und Dimensionen der Geschichtskultur im Gesamten, zeigt sich eine äußerst große Vielschichtigkeit an Interessen, Perspektiven und Erwartungen. Einerseits ist diese Vielschichtigkeit durch die Diversität der Gesellschaft generell geprägt, welche auch einen Einfluss

1 Kühberger, 2020.

2 Vgl. Kühberger, 2018, 8.

3 Rüsen, 1994, 5.

4 Schönemann, 2014, 18-19.

5 Vgl. Kühberger & Pudlat, 2012.

auf die Wahrnehmung und den Umgang mit Geschichte hat und somit auch diverse historische Orientierungsbedürfnisse hervorbringt. Es gibt Geschichtskultur somit auf einer begrifflichen Ebene nur als heuristisches Werkzeug. In den gesellschaftlichen Praktiken manifestieren sich Geschichtskulturen im Plural.⁶ Auf der anderen Seite sind die verschiedenen Interessen und Perspektiven in ihrem Einfluss auf geschichtskulturelle Praktiken miteinander verwoben. Es gibt keine dominanten Akteure, welche die Ausgestaltung von Geschichtskulturen prägen. Gerade in Bezug auf die ästhetischen und ökonomischen Dimensionen von Geschichtskultur etablieren sich vielfältige und fluide historische Zuschreibungen, Adaptionen und Übernahmen aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Konkret auf Spielzeuge mit historischen Inhalten bezogen heißt das, dass Elemente von Geschichtswissenschaft und Märchen die Erzählungen über eine empirisch nicht identifizierbare Vergangenheit, die zudem von Marketingstrategien der Herstellerfirmen beeinflusst sind, prägen.⁷ Letztlich können Kinder somit auch als »prosumer« einer ökonomisierten Geschichtskultur betrachtet werden, da sie Produkte nicht nur nutzen, sondern deren Gestaltung durch ihre eigenen Interessen, die ökonomisch aufgenommen und in Produkte umgesetzt werden, auch mitbeeinflussen.⁸

Der vorliegende Beitrag befasst sich auf einer theoretischen Ebene zunächst mit dem Verhältnis von Geschichts- und Kinderkultur am Beispiel von Spielzeug. Dieses wird auch hinsichtlich seiner Eigenschaft als Teil der materiellen Kultur betrachtet. Ein besonderer Fokus wird zudem auf das Gender-Marketing gelegt. Ausgehend von diesen theoretischen Grundlagen werden die Ergebnisse eines Forschungsprojektes vorgestellt, bei dem Kinder eine Playmobil®-Prinzessin gestalten und ihre Ideen durch *Lautes Nachdenken* mitteilen sollten.

2. Ausgangslage und Fragestellung

In den letzten Jahrzehnten wurde die Strategie des »Gender-Marketing« zunehmend auch auf Kinderspielzeug ausgeweitet. Hinter dieser Strategie verbergen sich Maßnahmen von Werbung und Produktentwicklung zur Ökonomisierung geschlechterstereotyper Zuschreibungen. Ein Beispiel ist etwa das *Überraschungsei*, welches über viele Jahre nur in einer geschlechterneutralen Variante auf dem Markt war, nun aber in zwei Produktlinien aufgeteilt wurde. So findet sich im Handel nach wie vor das »normale« Überraschungsei. Daneben gibt es nunmehr eine weitere Produktlinie, die explizit Mädchen ansprechen soll. Mädchen werden somit als

6 Vgl. Alavi & Barsch, 2018.

7 Vgl. Kline, 1996, 143; Kühberger, 2019.

8 Zum Begriff »prosumer« siehe Toffler, 1981, 275.

Abweichung vom »Normalfall« etikettiert.⁹ Auch Playmobil® entwickelt Produktlinien speziell für Jungen oder Mädchen, markiert durch farbliche Gestaltung gekoppelt mit »typisch« weiblichen oder männlichen Tätigkeiten oder Berufen. Dabei handelt es sich insgesamt jedoch nicht um ein neues Phänomen. Über Spielzeug transportierte Wünsche in Bezug auf geschlechterspezifisches Verhalten finden sich im Puppenspiel etwa schon seit Langem (Abb. 1).

Abbildung 1: Puppenspiel als Beispiel für schon früh etablierte geschlechterbezogene Spielangebote.



Bildnutzung mit freundlicher Genehmigung der San Bruno Public Library Local History Photograph Collection

9 Dieses Phänomen lässt sich für zahlreiche Bereiche gesellschaftlichen Lebens beobachten, bis hin zu den Wissenschaften. Für die Geschichtswissenschaften siehe etwa Bock, 1988.

Zwar zeigen Untersuchungen eine Abnahme von »expliziten, traditionellen Geschlechterdarstellungen – wenngleich diese mit Bezug auf Care-Tätigkeiten und Technikspielzeug immer noch weit verbreitet sind – und eine Zunahme moderner sowie impliziter, fantasiebasierter Geschlechterbilder«, gleichzeitig jedoch auch »eine stärkere Sexualisierung von Mädchenspielzeug« und eine insgesamt zu beobachtende Stabilisierung einer binären Geschlechterlogik.¹⁰ Erste Studien gehen der Frage nach, welchen Einfluss derart genderspezifische Spielzeuge auf die Einstellungen und Vorstellungen von Kindern haben.¹¹ Bereits Kinder im Vorschulalter haben ein Verständnis von Geschlecht entwickelt und übertragen gängige Geschlechterstereotype auf Spielzeug. Ebenso können sie Präferenzen ihrer Eltern hinsichtlich der Wahl von geschlechtertypischem Spielzeug vorhersagen: Auch viele Eltern, die gängige Geschlechtsstereotype ablehnen, signalisieren aus der Perspektive ihrer Kinder Zustimmungen oder Ablehnungen bei der Entscheidung über die Nutzung geschlechtsstereotyper Spielzeuge.¹² Nur wenige Erkenntnisse liegen derzeit darüber vor, wie Spielzeuge mit einem explizit historischen Bezug und geschlechterspezifischer Inszenierung (Prinzessinnen, Ritter, Piraten, Piratenprinzessinnen etc.) Vorstellungen über die Vergangenheit prägen. Welche Authentizität schreiben Kinder diesen Spielzeugen zu? Werden die geschlechterspezifischen Inszenierungen übernommen? Wie gestaltet sich das Verhältnis von Spielzeug und Vorstellungen von der Vergangenheit? Diese Fragen sind insofern interessant, als Spielzeug nicht, wie schon beschrieben, einen bestimmten Spielweg vorgibt, auch wenn seine Gestaltung durchaus eine bestimmte Zielrichtung verfolgen mag. Im Spielzeug als Teil einer Kinderkultur (und spezifisch in der hier fokussierten Variante auch als Teil der Geschichtskultur) manifestieren sich daher doppelte Zuschreibungspraktiken: Einerseits dient es dazu, Kindern ein unmittelbares und freies Spielerlebnis zu ermöglichen, welches nicht primär ökonomische oder gesellschaftliche Zwecke verfolgt. Darüber hinaus jedoch vermitteln Spielzeuge durch die Art ihrer Inszenierung und Vermarktung ideologische Inhalte einer von Erwachsenen geprägten Kultur, welche auch als »ideologisches Paket« bezeichnet werden können.¹³ Gerade in Bezug auf Geschlechterrollen manifestieren sich im Spielzeug also Normzuschreibungen von Erwachsenen, die gesellschaftlich erwartetes Verhalten über die Gestaltung der Spielzeuge transportieren bzw. transportieren sollen.¹⁴

Betrachtet man Kinder jedoch nicht nur als passive Empfänger von geschlechterbezogenen oder sonstigen Identitätsangeboten von Erwachsenen, muss die

10 Waburg, 2018, 50.

11 U. a. Auster & Mansbach, 2012; Spinner et al., 2018.

12 Vgl. Freeman, 2007.

13 Vgl. Wilkie, 2000, 102.

14 Dazu u.a. Buchner-Fuhs, 2014.

Wirkmacht solcher Angebote hinterfragt werden. Im Konzept der Kinderkulturen, welches sich wissenschaftlich seit den 1960er Jahren entwickelte, wird Kindern Handlungsmacht (*agency*) zugesprochen. Wurden zunächst von verschiedenen Seiten »die bis dahin als natürlich angenommene Erziehungsbedürftigkeit von Kindern als unfertige Gesellschaftsmitglieder und die damit einhergehenden Machtverhältnisse« kritisch hinterfragt,¹⁵ entwickelte sich die Ansicht, dass Kinder nicht mehr als Teil von »muted groups« verstanden werden sollen, sondern als Gestalter ihrer eigenen Kultur.¹⁶ Zunächst war unklar, wie das Verhältnis der Kinderkulturen zu denen der Erwachsenenwelt charakterisiert werden kann, insbesondere wenn diese Kinderkulturen durch (erwachsene) Forschende untersucht werden. So wurde einerseits die Gefahr gesehen, dass Kindheit aus einer romantisierenden Perspektive der Forschenden nur schwer objektiv fassbar sei. Von anderer Seite wurde kritisch gefragt, ob Kindheit aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive *überhaupt* erforscht werden könne, da Kinderkultur gerade dadurch gekennzeichnet sei, dass sie außerhalb ihres eigenen Systems unsichtbar sei.¹⁷ Ebenso wurde kritisch hinterfragt, ob es eine Kinderkultur unabhängig von den Kulturen Erwachsener geben könne, fänden doch Sozialisationen primär in Familien und damit in Kind-Erwachsenen-Interaktionen statt.¹⁸

Trotz dieser unterschiedlichen Bewertungen besteht mittlerweile weitgehend Konsens darüber, dass Kinder *auch* aktiv Schöpfende von Kultur und nicht nur passiv Empfangende sind. Insofern als Kinder sich mit Vergangenheit spielerisch auseinandersetzen, kann daher auch von einer geschichtskulturellen Dimension in den Kinderkulturen gesprochen werden. Vor allem in Bezug auf Spielzeuge, die Vergangenheit adressieren, vereinen sich somit die verschiedenen hier angesprochenen Ebenen von Geschichts- und Kinderkultur im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Ansprüchen von Erwachsenen und der Übernahme oder Verweigerung dieser Ansprüche durch Kinder. Einer strikten (begrifflichen) Trennung »einer formalisierten, kommerzialisierten und/oder pädagogisierten Kultur *für* Kinder und einer Kultur *von* Kindern, die zumindest potenziell subversiv ist«, steht somit die Annahme entgegen, dass Kulturen sich nicht isoliert entwickeln, sondern immer durch Austausch geprägt sind.¹⁹ In der Entwicklung, Vermarktung und Nutzung von Spielzeugen äußern sich Praktiken gesellschaftlicher Ordnung. Kinderkulturen sind demnach stets auch durch den Bezug zu Erwachsenen und den von ihnen gewünschten Restriktionen und Ermöglungen gekennzeichnet.²⁰

15 Hiemesch, 2020, 93.

16 Vgl. Hardman, 2001.

17 Vgl. Johanson, 2010, 388.

18 Vgl. ebd., 389.

19 Hiemesch, 2020, 96.

20 Vgl. Betz & Eßer, 2016, 310.

Wiebke Hiemesch integriert vor dem Hintergrund des *practical-* bzw. *material turn* Ansätze des Neuen Materialismus in die Kinderkulturforschung.²¹ Diese Weiterentwicklungen scheinen insbesondere geeignet, die Spielzeugnutzung von Kindern unter einer neuen heuristischen Perspektive zu erforschen. »Durch einen solchen Perspektivwechsel ändert sich die Vorstellung davon, wer oder was Kultur schafft: Es sind nicht mehr nur menschliche, sondern auch nicht-menschlichen [sic!] Akteure, die der Welt Sinn verleihen. [...] Als vom Menschen geschaffene Dinge sind sie Teil der sozialen Welt.«²² Mit dem »New Materialism« vollzieht sich in den Kulturwissenschaften ein »Wandel theoretischer Denkgewohnheiten«.²³

Kontrovers diskutiert wird innerhalb des weiten Feldes des »New Materialism« die Akteur-Netzwerktheorie (ANT) von Bruno Latour.²⁴ Latour geht davon aus, dass Menschen und Objekte gleichermaßen als »Aktanten« des Sozialen (=Akteure) betrachtet werden können, die in wechselnden Netzwerken soziale Wirklichkeiten hervorbringen.²⁵ Gesellschaftliche Innovationen (technischer und sozialer Fort- oder Rückschritt, Wandel, Wissenschaft) werden von Latour als ein Zusammenspiel von Menschen und Objekten betrachtet. Wechselnde Konstellationen, Bedeutungszuschreibungen der Dinge, aber auch die Bedeutungen, die durch die Dinge bei Menschen neu hervorgebracht werden, führen überhaupt zu Entwicklungen. Diese Netzwerke aus Menschen und Dingen sind durch einen ständigen Wechsel und eine große Fluidität gekennzeichnet:

»Die Eigenschaften und Verhaltensweisen der beteiligten belebten oder unbelebten Natur, die der involvierten technischen Artefakte und die der betreffenden sozialen Akteure, Normen oder Institutionen – sie alle sind Gegenstand und Resultat der wechselseitigen Relationierungen im Netzwerk. Und zugleich werden sie allesamt als die (potentiellen) Handlungssubjekte solcher Prozesse betrachtet.«²⁶

Fortschritt wird von Latour als »Übersetzung« bezeichnet: »Übersetzungen sind allgemein betrachtet alle (Um-)Definitionen der Identität, der Eigenschaften und der Verhaltensweisen irgendwelcher Entitäten, die darauf gerichtet sind, Verbindungen zwischen ihnen zu etablieren, also Netzwerke zu bilden.«²⁷

Indem materiellen Dingen auch Handlungsmacht zugemessen wird, kann auch gesellschaftlicher Wandel bei sozialen Praktiken und Diskursen als durch Objekte

21 Vgl. Eßer, 2014; Betz & Eßer, 2016.

22 Hiemesch, 2020, 98-99.

23 Folkers, 2014, 16.

24 Vgl. Latour, 2017.

25 Vgl. Callon, 1992, 79.

26 Schulz-Schaeffer, 2014, 269.

27 Ebd., 2014.

beeinflusst verstanden werden. Wandel vollzieht sich gemäß dieser Theorien ko-genetisch zwischen Menschen und Materie: »Materie wird vom neuen Materialismus von ihren immanenten, ontogenetischen, selbstorganisierenden Potenzialen her gedacht, anstatt als passiver Stoff, der auf menschliche Bearbeitung wartet.«²⁸ Durch diese Denkrichtung wird versucht, den Natur-Kultur-Dualismus des Sozialkonstruktivismus zu überwinden. Materielle Objekte handeln nicht selbst, lenken bzw. beeinflussen jedoch das Verhalten von Menschen und Gesellschaften in einer Form, die ohne das Vorhandensein dieser Objekte nicht geschehen wäre.²⁹ Menschen und Dinge gehen eine Verbindung ein und begeben sich in einen gegenseitigen Prozess.³⁰

Die Geschichtswissenschaften und die Geschichtsdidaktik befassen sich seit einiger Zeit ausführlicher mit den Implikationen des *New Materialism* und der ANT für ihre Disziplinen.³¹ Für die Erforschung von Kinderkulturen und insbesondere von Spielzeuggebrauch kann die ANT ein wertvoller heuristischer Zugriff sein, insofern als den Spielzeugen eine *agency* zugesprochen und mit ihnen (geschichts)kultureller Wandel und Kulturtransfer auch von Kinderkulturen und ihrem Eingebundensein in die Welt der Erwachsenen erklärt werden kann: Eine Kultur *für* Kinder vereint sich vor diesem Hintergrund mit einer Kultur *der* Kinder in den »Kinderdingen«, wobei dem Spielzeug zumindest auf einer heuristischen Ebene ein Akteursstatus zugesprochen wird.³² Konkret bedeutet dies: Indem Spielzeug für spezifische Altersgruppen hergestellt wird, wird auch eine spezifische Form von »Kindheit« konstruiert. Kinder, die mit den Objekten spielen und sich diese Zuschreibung zu eigen machen oder verwerfen und gleichzeitig Wünsche an neues Spielzeug formulieren, initiieren »Innovation«, die es ohne die Objekte in dieser Form nicht gegeben hätte. Vor diesem Hintergrund ist es zudem spannend zu erfahren, ob Kinder die im Material angelegten Identitätsangebote erkennen, welche Authentizität sie den Spielzeugen zuweisen, welche Inszenierungen – auch hinsichtlich von Geschlechterrollen – sie ablehnen. Kurzum: Wird die ANT als heuristische Perspektive auf das Kinderspiel genutzt, kann das Zusammenspiel von menschlicher und materieller Handlungsmacht erforscht werden. Wiebke Hiemesch schreibt dazu:

»Es sind also nicht mehr »nur« Erwachsene, die bspw. Bücher, Lieder, Angebote oder Orte für Kinder schaffen, und Kinder, die auf diese Bedingungen des Aufwachsens reagieren, sie umformen oder sich alternative Handlungsräume eröff-

28 Ebd., 2014, 24.

29 Vgl. van Norden, 2018, 12.

30 Hahn, 2014, 29-31.

31 Vgl. etwa Glasman & Gerstenberger, 2016 oder Barsch & van Norden, 2020.

32 Hiemesch, 2020, 92.

nen, sondern diese *Dinge* treten selbst ein in ein Netzwerk [mit den Menschen, SB].«³³

In den Spielzeugen manifestieren sich »Vorstellungen und Symbolsysteme, sie sind mit Bedeutungen durchzogene Dinge«, welche durch ihre »materielle Beschaffenheit bestimmte »Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen« eingrenzen.³⁴ Gleichsam werden sie »in Netzwerken unterschiedlicher Akteure in situierten Praktiken ausgehandelt und verändert«, wodurch sie wiederum auch »Bedeutungen über einen längeren Zeitraum hinweg« stabilisieren können.³⁵

Zusammenfassend lässt sich also sagen: Spielzeug kann in seiner Materialität möglicherweise Geschlechtervorstellungen prägen. Kinder befinden sich im Spannungsfeld von subtilen Geschlechterzuschreibungen (auch durch Spielzeugwahl und materielle Sinnvorgaben) und ihren eigenen Vorstellungen in einer Kinderkultur, die durch Annahme oder Verwerfung von vorgegebenen Deutungsangeboten gekennzeichnet ist.

Basierend auf den hier dargelegten theoretischen Perspektiven verfolgt das im Folgenden vorgestellte Projekt drei Fragen:

- 1 Welche Vorstellungen äußern Kinder über Vergangenheit, wenn sie mit Spielzeug konfrontiert werden, das Vergangenheit inszeniert?
- 2 Welche historischen und gegenwärtigen Vorstellungen über Geschlechterrollen haben sie?
- 3 Welche Authentizität schreiben Kinder derartigen Spielzeugen zu?

3. Stichprobe und methodisches Vorgehen

Das Spielzeug hat in dieser Studie die Funktion eines Stimulus zur Reflexion über die Vergangenheit. Dazu wurden zwölf Kinder im Alter von 7-9 Jahren (sieben Mädchen, fünf Jungen, Ø 8,3 Jahre) gebeten, aus einem Pool von Playmobil®-Einzelteilen eine Prinzessin »wie aus dem Mittelalter« möglichst »echt« nachzubauen. Alle Kinder können eher einem bildungsnahe familiären Umfeld zugeordnet werden. Sie wurden in ihrer Wohnung von mir oder einer studentischen Mitarbeiterin aufgesucht und befragt. Die einzelnen Bauteile der Playmobil®-Figur entstammten nicht nur dem »historischen« Sortiment, sondern der gesamten aktuellen Produktpalette. Zusätzlich wurden mehrere »Playmobil®-Konvolute« im Internet ersteigert. Die Kinder wurden angehalten, ihre der Konstruktion der Prinzessinnen zugrundeliegenden Vorstellungen mitzuteilen. Um den Erzählimpuls aufrecht zu erhal-

33 Ebd. 99.

34 Ebd.

35 Ebd.

ten, wurde das *Laute Nachdenken* durch problemzentrierte Fragen ergänzt.³⁶ Die Interviews wurden audiographiert, die gestalteten Prinzessinnen fotografiert. Die Aufforderung, explizit eine »Prinzessin« zu bauen und nicht etwa wahlweise auch einen Prinzen, Ritter etc. verfolgte den Zweck, explizit geschlechterstereotype Vorstellungen zu erfassen, insbesondere vor dem Hintergrund der oben skizzierten Inszenierung des Weiblichen als vom Normalfall abweichend. Das Spielzeug hatte für die Erhebung eine doppelte Funktion: Einerseits war es Stimulus für die Interviews mit den Kindern. Darüber hinaus sollte mit ihm der Frage nachgegangen werden, inwieweit es in seiner Materialität hinsichtlich von Authentizität reflektiert wird, d.h. inwieweit sich im Spielzeuggebrauch auch historische Dimensionen einer Kinderkultur zeigen.

4. Datenanalyse

Die transkribierten Interviews wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.³⁷ Haupt- und Subkategorien wurden zunächst deduktiv identifiziert und in mehreren Durchläufen induktiv durch weitere ergänzt. Eine Grundlage waren die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel, da sich viele Aussagen der Kinder einigen dieser Dimensionen gut zuordnen ließen.³⁸ Darüber hinaus wurden Geschlechterrollenzuschreibungen von Kindern auf historische Akteur_innen (weibliche Passivität, Attraktivität etc.) aus bereits vorhandenen Studien herauskristallisiert.³⁹ Hinsichtlich der Materialität des Spielzeugs wurde zunächst lediglich der Frage nachgegangen, welche Authentizitätszuschreibungen die Kinder diesem zuweisen. Mit Hilfe des so gewonnenen ausdifferenzierten Kategoriensystems und des dazugehörigen Codierhandbuchs (Tab. 1) wurde das Material durch zwei Personen im Umfang eines Drittels des gesamten Datenmaterials (vier Fälle, getrennt voneinander) codiert. Textstellen konnten dabei jeweils einmal mit jeweils einem Code markiert werden, um durch die gleichmäßige Verteilung zu einer belastbaren Interrater-Einschätzung zu kommen. Die prozentuale Übereinstimmung lag hier bei 83 %, mit $\kappa=.82$ wurden internationalen Standards entsprechend gute Werte erreicht.⁴⁰ Anschließend wurde das Material vollständig konsensual codiert. Dabei konnten Codes mehrfach pro

36 Vgl. Witzel & Reiter, 2012.

37 Vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, 97–121.

38 Dazu Pandel, 1987.

39 Für eine Übersicht dieser Studien siehe Barsch, 2013.

40 Da für die Auswertung die Software MaxQDA genutzt wurde, erfolgte die Berechnung des Kappa-Wertes nach Brennan & Prediger, 1981. Siehe dazu Rädiker & Kuckartz, 2019, 346. Zur Beurteilung des Kappa-Wertes siehe Döring & Bortz, 2016, 346.

Fall vergeben werden, um über Häufigkeiten Relevanzkriterien abbilden zu können. Die Transkriptauszüge wurden jeweils um Verzögerungslaute bereinigt.

Tabelle 1: Kategoriensystem und Codierhandbuch

Kategorie	Subkategorie (in Klammern: Häufigkeit vergebener Codes)	Definition	Beispiel
Historisches Denken	Historizitätsbewusstsein (30)	Es wird Verständnis darüber geäußert, dass sich bestimmte Dinge im historischen Prozess wandeln oder unveränderlich sind.	[...] anders heute oder (.) ich denke anders heute, weil (...) die früher haben ja auch immer gejagt und so. (m1_7.1, Pos. 126)
	Ökonomisch-soziales Bewusstsein (23)	Es wird geäußert, dass gesellschaftliche Bedingungen durch ökonomisch-soziale Ungleichheit geprägt waren (oder immer noch sind).	Also, ich glaube, sie hat ein etwas anderes Leben geführt, weil manche Menschen waren ja auch im Mittelalter, glaube ich, auch echt arm, und es ging auch allen nicht so gut, weil der ging's ja schon gut, weil die musste eigentlich nie arbeiten oder so. Also ich glaube, da haben sich die Leben von den Bauern und von der Prinzessin schon unterschieden. (w3_9.1, Pos. 141)
	Wirklichkeitsbewusstsein (2)	Es wird geäußert, dass die Darstellung bei Spielzeugen keine historische Wirklichkeit abbildet.	Also auf jeden Fall in einem Schloss, aber (...) eben nicht so in so 'nem Traumschloss, wie wir uns das vorstellen, sondern ein richtiges gebautes, das kann zwar auch noch Farben haben, aber es war meistens nicht so bunt oder so, weil (.) das war früher noch nicht so wirklich. (w6_7, Pos. 112)

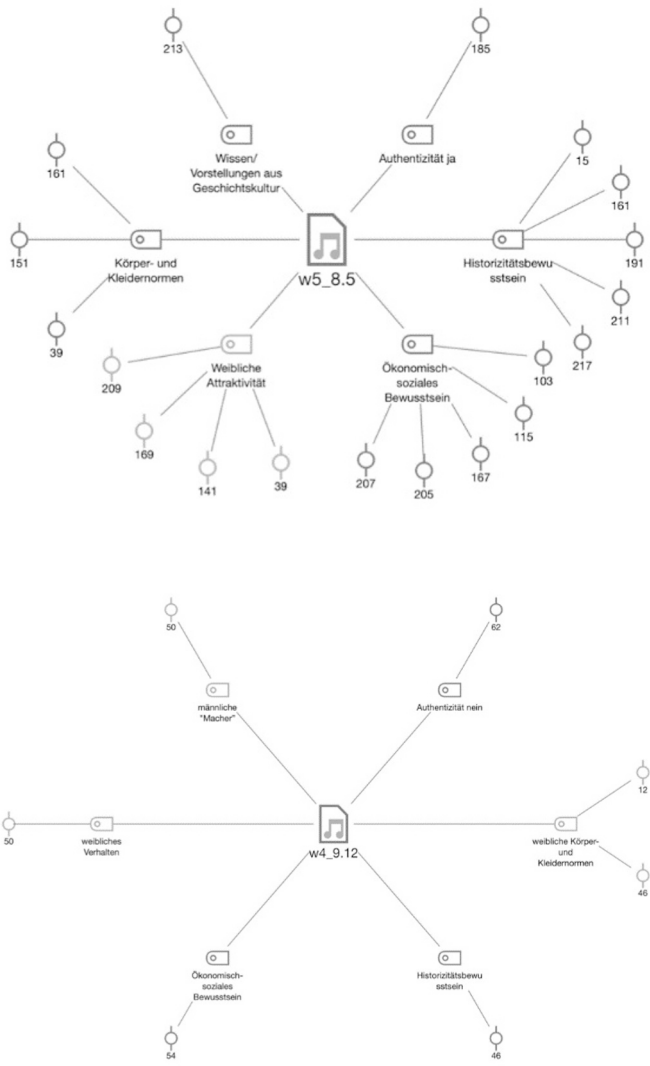
	Wissen durch Bildungseinrichtungen/Bildungsmedien (6)	Es wird geäußert, dass Wissen aus Bildungseinrichtungen wie Schulen, Museen, aber auch Bildungsmedien (Sachbücher) erworben wurde.	Im Kunstmuseum, da hab' ich Kunst gemacht und da war so eine Ritterrüstung. (m2_7.1, Pos. 19)
	Wissen aus der Popkultur (4)	Es wird geäußert, dass Wissen aus Medien der Popkultur (Spielfilme, Kinderbücher) erworben wurde.	Und in einem Film habe ich auch gesehen, dass heute so 'ne Prinzessin, die trägt ganz normale Klamotten und so. (w5_8.5, Pos. 213)
Geschlechtervorstellungen	Geschlechterrollen historisiert (4)	Es wird geäußert, dass sich Geschlechterrollenbilder in der Gegenwart von solchen in der Vergangenheit unterscheiden.	Ja, selbst die Männer. (m2_7.1, Pos. 135) (auf die Haarlänge im Mittelalter bezogen).
	Weibliche Körper- und Kleidernormen (37)	bestimmte Eigenschaften von Kleidung und Körper (Schmuck, Kleider, Blumen im Haar) werden als typisch weiblich klassifiziert.	Ja, ja, die hat längere Haare, so stellt man sie sich ja eher vor. (m5_9.3, Pos. 26)
	Weibliche Attraktivität (13)	Weiblichkeit wird mit Schönheit in Verbindung gebracht.	[...] weil Prinzessinnenköpfe irgendwie auch sehr süß aussehen, und manche Prinzessinnen haben auch, glaube ich, so rosa gepuderte Wangen oder so. (w3_9.1, Pos. 68)

	Männliche Macht (2)	Macht wird als männlich klassifiziert.	Das hat der Bruder von meiner Freundin, der hat auch gelernt, dass Prinzessinnen auch so ausgenutzt werden, damit die später auch mal das Land regieren können oder so. Hat der mir auch mal erzählt. [...] Ja, damit die das Land später regieren können, also die werden eigentlich nicht so richtig gebraucht, außer dass die das Land regieren. (w3_9.1, Pos. 147-151)
	Männliche »Macher« (2)	Männer sind aktiv(er).	[...] also die hat auf'm Schloss gewohnt, also, stell' ich mir immer so vor, dann gab's da eben noch Pferde und Ritter und dann gab's da auch böse Ritter und die kommen dann immer auf die Burg und schießen da mit Pfeilen, und dann gibt's eben die Ritter und die beschützen eben die Prinzessin. (w4_9.12, Pos. 50)
Authentizität	Authentizität ja (6)	Die historische Inszenierung des Materials wird als authentisch betrachtet.	Und eigentlich sonst wär' die genauso. (m4_9.1, Pos. 102) (auf die Frage, ob und wie sich die gebastelte Prinzessin von einer »echten« Prinzessin des Mittelalters unterscheiden würde).
	Authentizität nein (5)	Die historische Inszenierung des Materials wird als nicht authentisch betrachtet.	Die hatten jetzt nicht nur zwei Finger. (m4_9.1, Pos. 110)

5. Ergebnisse

Zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich keine grundlegenden Unterschiede bei zentralen Argumentationsmustern. Weder in den Authentizitätszuschreibungen noch bei den geäußerten Geschlechterrollenvorstellungen zeigten sich geschlechtsspezifische Auffälligkeiten. Vergleicht man letztlich einzelne Fälle miteinander, zeigen sich Unterschiede in der Argumentationsdichte, zumindest hinsichtlich der von uns codierten Segmente. Während einige Kinder mehrere Facetten der Kategorien nannten und dabei ihre Gedanken aus mehreren Perspektiven darlegten bzw. einen Transfer sprachlich herleiteten, äußerten andere Kinder einzelne Aspekte stringent und eher beispielhaft (Abb. 2). Gleichwohl muss hier das individuelle Sprachverhalten von Kindern berücksichtigt werden.

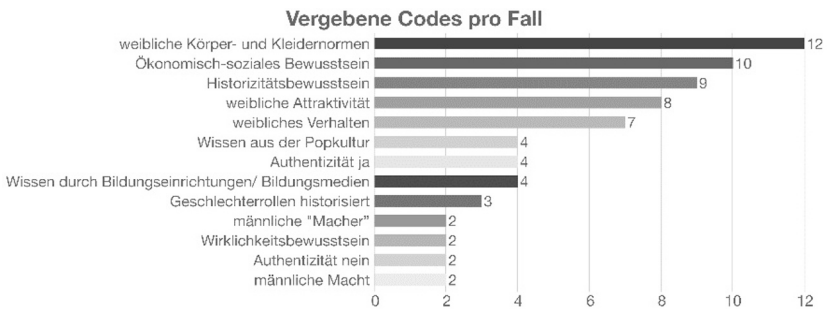
Abbildung 2: Beispiele für unterschiedliche Formen der begrifflichen Vernetzung



Bei der Analyse der Häufigkeiten codierter Segmente (Abb. 3) zeigt sich, dass insbesondere Reflexionen über spezifische Körper- und Kleidernormen die Überlegungen der Kinder prägten.⁴¹

41 Zum Diskurs über Körperzuschreibungen und Weiblichkeit siehe Völkel, 2008.

Abbildung 3: Codehäufigkeiten auf die einzelnen Fälle verteilt



Diese normativen Zuschreibungen entsprachen dabei in der Regel durchaus den erwarteten Genderstereotypen, wie dieser Auszug exemplarisch zeigt:

»Ich stell mir Prinzessinnen mehr in Rosa vor. [...], ein blauer Rock,nehm' ich. Das sieht schön aus und ich glaub', das passt auch. Ich weiß es aber nicht.« (w5_8.5, Pos. 39)

Bezüglich der farblichen Gestaltung der Kleidung der Prinzessinnen gab es keine einheitlichen Befunde. Keine Farbe wurde als spezifisch weiblich betrachtet,⁴² auch wenn die Vorstellung dominierte, dass Prinzessinnen im Mittelalter Blau trugen. Im Gegensatz zu Pink/Rosa (bei zehn Nennungen) gab es für die Farbwahl Blau bezogen auf die Kleidung 24 Fundstellen. Möglicherweise zeigt sich hier ein popkultureller Einfluss, denn der in den letzten Jahren bei Kindern sehr populäre Film »Die Eisprinzessin« von Disney zeichnet die Protagonistinnen eher in Blautönen.⁴³

Genderstereotype Vorstellungen, die durch den Stimulus Playmobil® angeregt wurden, bezogen sich vor allem neben häufig adressierten Körper- und Kleidernormen auch auf geschlechtsspezifisches Verhalten bzw. geschlechtsspezifische Eigenschaften. Auf die Frage, welche Aufgaben Prinzessinnen im Mittelalter gehabt hätten, antwortete ein Kind: »Ich glaube, Prinzessinnen sollten da einfach nur schön aussehen.« (w5_8.5, Pos. 209) Generell spannt sich der Bogen der Ansichten über die Aufgaben von Prinzessinnen von der Einschätzung, dass sie eher Müßiggang betrieben hätten, bis hin zu der Überzeugung, dass sie eine dienende bzw. passive Rolle gegenüber Männern gespielt hätten: »Die haben Blumen gepflückt« (m4_9.1, Pos. 118) oder sind spazieren gegangen, aber auch:

42 Vgl. Auster & Mansbach, 2012.

43 Impuls von Wiebke Waburg auf der Tagung »Mit Geschichte Spielen – Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit« am 13.-15. November 2019 in Salzburg.

»[...] also die hat auf'm Schloss gewohnt, also, stell ich mir immer so vor, dann gab's da eben noch Pferde und Ritter und dann gab's da auch böse Ritter und die kommen dann immer auf die Burg und schießen da mit Pfeilen und dann gibt's eben die Ritter und die beschützen eben die Prinzessin.« (w4_9.12, Pos. 50)

Generell werden oft Motive verwendet, die an Märchen erinnern:

»[...] also, ich glaube, reiten tun Prinzessinnen, glaube ich. Oder die spielen auch Musikinstrumente oder nehmen, oder tanzen auch mit irgendwelchen Leuten oder gehen auf einen Ball, um ja ... oder sie machen in Kutschen so Ausflüge mit Prinzen oder laufen durch den Garten und träumen rum.« (w3_9.1, Pos. 119)

Als typische Charaktereigenschaft von Prinzessinnen wurde von mehreren Kindern freundliches Verhalten genannt.

Letztlich können aus den Daten – dies gilt auch für andere Facetten dieser Auswertung – keine Informationen darüber gewonnen werden, welche Einflüsse die Vorstellungen der Kinder prägten. Ein direkter Einfluss popkultureller Produkte auf die Vorstellungen wurde etwa nur in vier Interviews geäußert. Auf die Frage, worin sich die gebastelte Prinzessin von einer gegenwärtigen »echten« Prinzessin unterscheidet, antwortete ein Junge beispielweise, dass »Anne und Elsa oder so« (m2_7.1, Pos. 81) eben Handschuhe tragen würden. Trotz insgesamt neun Nennungen wurde auf der Fallebene nur von vier Kindern geäußert, dass sie ihr Wissen über das Mittelalter (und somit auch die Einschätzung, ob die gebastelte Prinzessin diesem Wissensstand entspricht) aus Bildungsmedien bzw. durch Bildungseinrichtungen vermittelt bezogen. Zweimal wurden Filme bzw. Videos (»Mausvideo«) genannt, einmal je ein Buch, ein Museumsbesuch oder TipToi, ein interaktives Lernspiel, bestehend aus Buch und »sprechendem« Digitalstift.

Auffallend ist, dass sich viele Kinder auf der Ebene des ökonomisch-sozialen und des Historizitätsbewusstseins äußerten. Dies zeigt sich auch, wenn die Häufigkeiten der vergebenen Codes auf Segmentebene betrachtet werden (Tab. 2).

Tabelle 2: Vergebene Codes auf Segmentebene

Subcode	Häufigkeit	Prozent
weibliche Körper- und Kleidernormen	37	25,00
Historizitätsbewusstsein	30	20,27
Ökonomisch-soziales Bewusstsein	24	16,22
weibliche Attraktivität	13	8,78
weibliches Verhalten	13	8,78
Wissen durch Bildungseinrichtungen/Bildungsmedien	6	4,05
Authentizität ja	6	4,05
Authentizität nein	5	3,38
Geschlechterrollen historisiert	4	2,70
Wissen aus der Popkultur	4	2,70
männliche »Macher«	2	1,35
Wirklichkeitsbewusstsein	2	1,35
männliche Macht	2	1,35
GESAMT	148	100,00

Kontinuitäten und Brüche wurden insbesondere dann reflektiert, wenn das Leben der mittelalterlichen Prinzessinnen mit denen der heutigen verglichen wurde. So wurde einerseits in einigen Interviews postuliert, dass es auch heute noch Prinzessinnen gebe, diese aber moderner aufträten und eher das Leben gewöhnlicher Menschen führen würden: »Die haben modernere Sachen, also die man heute jetzt haben würde, die hätten Führerschein vielleicht« (m5_9.3, Pos. 122). Oft wurde aber lediglich ein Bezug auf Lebensbedingungen in der Vergangenheit hergestellt: »Prinzessinnen waren ja reich, dann brauchen die auch etwas mehr Schmuck« (m2_7.1, Pos. 157). Einige Kinder stellten aber auch Vergleiche mit der Gegenwart an:

»[...] also die Prinzessinnen von früher, dass die (.) Soldaten haben, das ist das Gleiche, also heute haben die ja auch noch Wachen, aber die leben nicht mehr in solchen Prachtschlössern wie früher, sondern in manchmal ganz normalen Häusern und manchmal in etwas größeren, schöneren Häusern, aber nicht gleich ein Prachtexemplar.« (w7_8.5, Pos. 145)

Sehr häufig wurde über den Wandel zwischen Vergangenheit und Gegenwart reflektiert. Dabei dominierten Aussagen über historischen Wandel, wohingegen solche über Kontinuitäten weit weniger geäußert wurden: »Also Mittelalter stell' ich mir vor [...], dass (...) es da noch überhaupt keine Technik gab?« (w3_9.1, Pos. 24) oder »Ich glaube auch, dass jetzt eher Musik an ist und nicht Musik gespielt wird.«

(w5_8.5, Pos. 211). Alteritätsvorstellungen zeigten sich hier auch hinsichtlich geschlechterspezifischen Aussehens:

»Also ich stell' mir das irgendwie so vor, da waren die auch so (.) also so ganz anders gekleidet und ich glaube auch, dass die Männer da auch mehr Röcke getragen haben.« (w5_8.5, Pos. 15)

Nur wenige Kinder äußerten sich dezidiert zum Authentizitätscharakter. Auch konnten nur wenige Aussagen als Ausprägung des Wirklichkeitsbewusstseins interpretiert werden. Die beiden Kategorien adressieren zwar verschiedene Ebenen (einerseits die Materialität, andererseits das historische Denken), gleichwohl zielen sie auf etwas Ähnliches, nämlich die Auseinandersetzung damit, ob die Vergangenheit wirklich so gewesen sein könnte, wie es durch das Spielzeug dargestellt ist. Ein Kind reflektierte etwa die Wohnsituation von mittelalterlichen Prinzessinnen so:

»Also auf jeden Fall in einem Schloss, aber (...) eben nicht so in so 'nem Traum-schloss, wie wir uns das vorstellen, sondern ein richtiges gebautes, das kann zwar auch noch Farben haben, aber es war meistens nicht so bunt oder so, weil (.) das war früher noch nicht so wirklich.« (w6_7, Pos. 112)

Bei einem jüngeren Kind war der Vergleich früher – heute durch Märchenelemente inspiriert: »Die können dann auch so zaubern und so, die Heutigeren« (m2_7.1, Pos. 93)

Insgesamt fanden sich in den Interviews mehrere Aussagen, die für eine authentische Darstellung der Prinzessin sprachen: »Ich find's ja schon gut, wenn man sowas hat. Einfach 'ne Playmobilfigur, die auch mal wirk – ..., theoretisch möglich wäre« (m1_7.1, Pos. 106) Ablehnende Aussagen über die Authentizität entsprangen meist Rückfragen seitens der Interviewer. Als Gründe für die Ablehnung wurden das ungenaue äußere Erscheinungsbild genannt (keine richtigen Hände, falsche Farbe der Kleidung, da keine braune Kleidung vorhanden sei). In keinem Interview wurden indes Spielszenarien entwickelt oder die Spielfiguren nicht dem im Setting angelegten Zweck entsprechend verwendet.

Die oben vorgestellten Forschungsfragen lassen sich zusammenfassend so beantworten: Viele der befragten Kinder setzen sich mittels des Stimulus Playmobil® Prinzessin mit Vergangenheit und Gegenwart und deren Abgrenzung voneinander gedanklich auseinander und reflektieren dabei Kontinuität und Wandel. Einige der Vorstellungen sind deutlich durch Motive aus Märchen oder popkulturellen Produkten inspiriert. Eine besonders starke Auseinandersetzung fand hinsichtlich ökonomischer und sozialer Ungleichheit (die eher in der Vergangenheit gesehen wurde) statt. Es zeigte sich somit wie in bereits vorhandenen

Studien, dass die hier befragten Kinder »über grundlegende Einsichten bzw. Konturierungen der Dimensionen der Geschichtlichkeit verfügen«.⁴⁴

Hinsichtlich der Vorstellungen von Geschlechterrollen werden Befunde älterer Studien gestützt.⁴⁵ Weiblichkeit wird in historischer Perspektive mit einem höheren Maß an Unfreiheit konnotiert, ästhetische Attribute wie Schönheit und charakterliche Attribute wie Passivität und eine dienende Haltung prägten das Bild von Prinzessinnen in der Vergangenheit. Von Prinzessinnen der Gegenwart wurde jedoch eher angenommen, dass sie ein »normales« Leben führen würden.

Eine Reflexion des Spielzeugs als geschichtskulturelles materielles Produkt fand kaum statt. Dies deckt sich ebenfalls mit anderen Studien.⁴⁶ Eine mögliche Authentizität der Playmobil®-Inszenierung wurde teils angenommen, teils auch verworfen, dies aber weniger auf Grund von Kleidung oder Haarfarbe etc., sondern weil etwa »richtige« Hände fehlten. Subjektive Umdeutungen durch die Kinder konnten nicht beobachtet werden, wenngleich einige Spielzeugfiguren durch Märchenelemente angereichert wurden. Verworfen wurden die materiellen Vorgaben durch das Spielzeug indes von keinem Kind. Ob das Spielzeug also Vorstellungen prägen oder zumindest stabilisieren kann, muss offen bleiben.

6. Limitationen

Die hier vorgestellten empirischen Erkenntnisse müssen mit Vorsicht interpretiert werden. Zum einen handelt es sich bei den befragten zwölf Kindern um eine kleine Stichprobe, die zudem einem ähnlichen sozio-kulturellen Umfeld entstammt. Zum anderen ist der verwendete Stimulus eindeutig, so dass den Kindern schon ein Rahmen für ihre Konstruktionen vorgegeben wurde. Da mit der Untersuchung auch erfasst werden sollte, inwieweit sich bei der Spielzeugnutzung Merkmale einer Kinderkultur zeigen, muss kritisch gefragt werden, ob eine Situation, in der Erwachsene Kinder befragen, dafür geeignet ist, denn die Altersunterschiede sind kulturelle Barrieren.

In den Interviews wurden nur wenige Informationen identifiziert, die auf die spezifische Materialität des Spielzeugs Bezug nehmen. Hier hätten gezieltere Fragen nach der Authentizität und der Materialbeschaffenheit der Figuren vermutlich einen höheren Erkenntnisgewinn hervorbringen können.⁴⁷

44 Becher & Gläser, 2013, 165.

45 Vgl. Zusammenfassung bei Barsch, 2013.

46 Vgl. Barsch & Mathis, 2020.

47 Vgl. ebd.

7. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie müssten um weitere Erhebungsszenarien ergänzt werden, um Geschlechtervorstellungen von Kindern und den Einfluss materieller Dinge wie Spielzeug auf diese zu erfassen. Dazu wäre es einerseits erkenntnisfördernd, weitere eindeutige Stimuli wie Prinzen oder Ritter zu verwenden, um noch deutlichere Hinweise auf stereotype Vorstellungen identifizieren zu können. Auch bedarf es anderer methodischer Zugänge, um aktive Formen der Kinderkultur zu erforschen. Insofern als diese sich in Abgrenzung zu einer Kultur der Erwachsenen entfalten, verhindert ein Interviewsetting mit Kind und Erwachsenen einen tieferen Einblick in spezifische kulturelle Phänomene. Hier versprechen ethnografische Ansätze einen höheren Erkenntnisgewinn.⁴⁸ Durch ein solches methodisches Vorgehen wäre es zudem einfacher, freies Spiel und somit die Genese von Kinderkultur zu beobachten.

Die Fruchtbarmachung theoretischer Perspektiven wie die des Neuen Materialismus für empirische Untersuchungen muss methodisch weitergeführt werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass Dinge als Akteure⁴⁹ einen Einfluss auf menschliches Handeln haben und Spielzeugen tatsächlich ein Akteursstatus zugesprochen werden kann (was bei der Analyse von Gendermarketing auch ohne Bezug auf den Neuen Materialismus sowieso geschieht), könnten letztlich vor allem Prä-Post-Designs Hinweise auf den Einfluss von Spielzeug auf Vorstellungen und Einstellungen von Kindern (und Erwachsenen) erfassen.

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alavi, B. & Barsch, S. (2018). Vielfalt vs. Elite? Geschichtsunterricht zwischen Subjektorientierung und Standardisierung. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, M. Bernhardt, M. Barricelli, C. Hamann (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 189-207). Göttingen: V&R Unipress.
- Auster, C. J. & Mansbach, C. S. (2012). The Gender Marketing of Toys: An Analysis of Color and Type of Toy on the Disney Store Website. *Sex Roles*, 67(7-8), 375-388.
- Barsch, S. (2013). Gender in der Geschichtsdidaktik oder: Die beiden Seiten des Geschlechts. In B. Lundt & T. Tholen (Hg.), *»Geschlecht« in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch* (S. 223-242). Berlin, Münster: LIT.

48 Vgl. Kühberger, 2018; Kühberger & Karl, 2021.

49 Latour nennt Dinge als handelnde Akteure »Aktanten«, die ein latentes Handlungspotential haben und durch ihr Wirken »Akteure« werden können. Dazu Latour, 2017, 219-220.

- Barsch, S. & Mathis, C. (2020). ›With these exhibits many interesting things can be learned about past times‹ – Playmobil®'s History Class: Representations, Reflections, and Expectations. *History Education Research Journal*, 17(2), 151-163.
- Barsch, S. & van Norden, J. (Hg.). (2020). *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Becher, A. & Gläser, E. (2013). Historisches Lernen aus empirischer Sicht: Desiderata und aktuelle Ergebnisse. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik: Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Betz, T. & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure: Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), 301-314.
- Bock, G. (1988). Geschichte, Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte. *Geschichte und Gesellschaft*, 14(3), 364-391.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687-699.
- Buchner-Fuhs, J. (2014). Das Kinderzimmer und die Dinge: Normalitätsentwürfen und heterotopen Orten in der Kinderkultur. In C. Schachtner (Hg.), *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 149-173). Bielefeld: transcript.
- Callon, M. (1992). The dynamics of techno-economic networks. In R. Coombs, P. Saviotti & V. Walsh (Hg.), *Technological change and company strategies: Economic and sociological perspectives* (S. 72-102). London: Academic Press.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.), Berlin & Heidelberg: Springer.
- Eßer, F. (2014). Agency Revisited: Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 233-246.
- Folkers, A. (2014). Was ist neu am neuen Materialismus? Von der Praxis zum Ereignis. In T. Goll, D. Keil & T. Telios (Hg.), *Critical Matter: Diskussionen eines neuen Materialismus* (S. 16-33). Münster: Edition assemblage.
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366.
- Glasman, J. & Gerstenberger, D. (Hg.). (2016). *Techniken der Globalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Hahn, H. P. (2014). *Materielle Kultur: Eine Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Reimer.
- Hardman, C. (2001). Can there be an Anthropology of Children? *Childhood*, 8(4), 501-517.
- Hiemesch, W. (2020). Kinderkulturen und ihre Materialitäten: Überlegungen zu Artefakten als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen. In S.

- Barsch & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 91-110). Bielefeld: transcript.
- Johanson, K. (2010). Culture for or by the child? ›Children's culture‹ and cultural policy. *Poetics*, 38(4), 386-401.
- Kline, S. (1996). *Out of the garden: Toys, TV, and children's culture in the age of marketing*. London: Verso.
- Kühberger, C. (2018). Dragons in Historical Culture. *Public History Weekly*, 6(39), verfügbar unter: <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-39/dragons-historical-culture/> (24.3.2021).
- Kühberger, C. (2019). *Toys with Historical References as Part of a Material Culture: An Ethnographic Study on Children's Bedrooms*, Verfügbar unter hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090966/document (16.04.2020).
- Kühberger, C. (2020). Toys Mediate Pasts: Das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung. In C. Bareither & I. Tomkowiak (Hg.), *Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns. Kulturen populärer Unterhaltung und Vergnügung* (S. 141-153). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kühberger, C. & Karl, K. (2021). Die Ritterburg im Kindergarten: Ethnographische Annäherungen. Zum Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt. In C. Kühberger (Hg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik* (S. 180-211). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Kühberger, C. & Pudlat, A. (Hg.). (2012). *Vergangenheitsbewirtschaftung: Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck & Wien: Studien-Verlag.
- Latour, B. (2017). *Die Hoffnung der Pandora: Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* (6. Aufl.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, B. (2017). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (4. Aufl.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins: Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, 12 (2), 130-142.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
- Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In K. Fußmann, H. T. Grütter & J. Rüsen (Hg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3-26). Köln: Böhlau.
- Schönemann, B. (2014). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichts-Didaktik* (6. Aufl., S. 11-23). Berlin: Cornelsen.
- Schulz-Schaeffer, I. (2014). Akteur-Netzwerk-Theorie: Zur Koevolution von Gesellschaft, Natur und Technik. In J. Weyer (Hg.), *Soziale Netzwerke: Konzepte und*

- Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Spinner, L., Cameron, L. & Calogero, R. (2018). Peer Toy Play as a Gateway to Children's Gender Flexibility: The Effect of (Counter)Stereotypic Portrayals of Peers in Children's Magazines. *Sex Roles*, 79(5), 314-328.
- Toffler, A. (1981). *The third wave: New York Toronto London Sydney Auckland*. Toronto & New York: Bantam Books.
- van Norden, J. (2018). »We do not need certainty«, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 9-26.
- Völkel, B. (2008). Der glass ceiling effect und das »subversive Gelächter aus der Geschichte«: Oder: Was gehen die Probleme von Managerinnen die historischen Genderforscher/innen an? *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 171-183.
- Waburg, W. (2018). Diversity im Spielzeug – wo ist sie und warum fehlt sie? Theoretische, empirische und pädagogische Annäherungen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 3(1), 49-62.
- Wilkie, L. A. (2000). Not merely child's play: Creating a historical archeology of children and childhood. In J. S. Derevenski (Hg.), *Children and material culture* (S. 100-113). London: Routledge.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. London: Sage.