

# Informelles Lernen mit Spielzeug?

## Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer

---

Christoph Kühberger

### 1. Rahmungen<sup>1</sup>

In der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskussion hat sich aufgrund des Paradigmas des Geschichtsbewusstseins wie es seit den 1970er-Jahren bei Jeismann, Rüsen, Pandel, Borries und anderen ausdifferenziert wurde,<sup>2</sup> eine Tendenz entwickelt, welche vor allem die Geschichtskultur als »praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein in einer Gesellschaft«<sup>3</sup> (Jörn Rüsen) berücksichtigt. Historisches Denken und Lernen hat demnach auch diese Ebene der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte zu berücksichtigen. Die verschiedensten Darstellungen der Vergangenheit und ihre Nutzung in ganz unterschiedlichen Kontexten – vom Fernsehwerbespot bis hin zum Freizeitpark – folgen dabei nicht immer geschichtswissenschaftlichen Standards, dennoch sind sie – wie dies

- 
- 1 Der vorliegende Beitrag orientiert sich stark an folgenden Publikationen: Christoph Kühberger: *The Private Use of Public History*. In: Marko Demantowsky (Hg.): *Public History and School. International Perspectives*. München 2018, S. 69-83; Christoph Kühberger: *Toys with Historical References as Part of a Material Culture. An Ethnographic Study on Children's Bedrooms*. Paris 2018 (International Toy Research Association World Conference, July 2018), S. 1-13. (<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090966/document>, aufgerufen am 27.5.2019).
  - 2 Vgl. Jörn Rüsen: *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln 1994; Karl-Ernst Jeismann: *Geschichtsbewusstsein. Theorie*. In: Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Anette Kuhn (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber 1997, S. 42-44; Bodo von Borries: *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart 1988; Jörn Rüsen: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach/Ts. 2008; Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsunterricht nach PISA*. Schwalbach/Ts. 2005, S. 8-23.
  - 3 Jörn Rüsen: *Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken*. In: Jörn Rüsen, Theo Grütter, Klaus Fußmann (Hg.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Köln 1994, S. 3-26, 5.

Oswald und Pandel feststellen – nicht nur »banalisierende Derivate der historischen Wissenschaften«, sondern nehmen mit ihren Interpretationen und Darstellungsformen durchaus auch im umgekehrten Sinn Einfluss auf Vorstellungswelten, die wiederum in die wissenschaftliche Auseinandersetzung sickern.<sup>4</sup>

Gerade im Alltag begegnet man Geschichte auf vielfältige Weise. Zudem handelt es sich dabei oft um äußerst wirkungsmächtige Darstellungen, die Spuren in den Vorstellungen der Rezipient\*innen hinterlassen und damit die Bilder, die man sich von der Vergangenheit macht, mitbestimmen. Es ist – blicke ich auf meine eigene Kindheit zurück – kaum zu leugnen, dass Sachbücher mit ansprechenden, teils sogar kindertümlichen Rekonstruktionszeichnungen zur Ur- und Frühgeschichte sich ins Gedächtnis einbrennen.<sup>5</sup> Selbst durch die Funde, die man als Jugendlicher oder Erwachsener in archäologischen Museen zu Gesicht bekommt, gelingt es oft nur mäßig, bereits vorhandene Eindrücke zu relativieren oder ihnen andere Bilder entgegenzusetzen.

Nimmt man solche Prägungen ernst, wird man alltägliche Begegnungen mit Geschichte in formalen Lernprozessen verstärkt berücksichtigen müssen, um so ein nachhaltiges kritisches historisches Lernen etablieren zu können. Zentral scheint hierbei anzuerkennen, dass Kinder und Jugendliche – aber auch Erwachsene – weit häufiger mit unterschiedlichsten geschichtskulturellen Produkten verschiedenster Art in vielfältiger medialer Form auf höchst variablen Qualitätsstufen konfrontiert werden und diese konsumieren als dies bisher im Geschichtsunterricht berücksichtigt wird. Es sollte daher ein ausgewogener Blick auf das Verhältnis zwischen einer Begegnung mit historischen Quellen und einer mit geschichtskulturellen Produkten im Alltag geworfen werden,<sup>6</sup> um zu zeigen, dass trotz des Diskurses zur Geschichtskultur nach wie vor ein geschichtswissenschaftliches Grundverständnis die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht prägt, das Sozialisation sowie individuelle Erfahrungen der Schüler\*innen marginalisiert.

Historische De-Konstruktion müsste, nimmt man die Einbettung der Lernenden in die sie umgebende Geschichtskultur ernst, vermehrt berücksichtigt werden.<sup>7</sup> Es geht dabei um eine produktiv-kritische Nutzung der vielfältigen alltags- und lebensweltlichen Geschichtsdarstellungen, die auf die Kinder und

4 Vadim Oswald/Hans-Jürgen Pandel: Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit und Gegenwart*. Schwalbach/Ts. 2009, S. 9.

5 Vgl. Christoph Kühberger: *Rekonstruktionszeichnungen und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische Reflexionen zu Chancen und Problemen*. In: *Archäologie Österreichs* 1 (2008), S. 50–60.

6 Vgl. Christoph Kühberger: *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen*. Innsbruck u.a. 2009, S. 52f.

7 Vgl. Reinhard Krammer: *Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung. Globalgeschichte*. In: *Informationen zur Politischen Bildung* 23 (2005)

Jugendlichen einprasseln (z.B. in Computerspielen, Sachbüchern, Hypertexten, TV-Dokumentationen, Comics, Spielzeug, Politikerreden). Geschichtsdarstellungen können einen legitimen Platz im Geschichtsunterricht beanspruchen, um mit ihrer Hilfe ein kritisches historisches Denken aufzubauen, das aus dem Alltag erwächst und auch dort wieder – insbesondere in einer nicht vorhersehbaren Zukunft – wirksam werden kann.

Im Regelfall wissen Lehrer\*innen nur wenig über den privaten Konsum von Geschichte ihrer Schüler\*innen. Oftmals wird es sogar als störend erachtet, wenn einzelne Kinder in der Grundschule etwa ein vertieftes Wissen über »Dinosaurier« oder die »Ritterzeit« besitzen.<sup>8</sup> Die Herkunft dieses Wissens wird durch die jeweilige Zugänglichkeit von Geschichte bestimmt. Kulturelle Vorlieben und sozio-ökonomischer Status der Erziehungsberechtigten und des Umfeldes spielen dabei – wenn auch bisher noch nicht erforscht – vermutlich eine nicht unbedeutende Rolle.

Derartige Tendenzen einer Begegnung mit Geschichte kann man bereits für Kinder ab drei Jahren in Mal- und Klappbilderbüchern beobachten.<sup>9</sup> Entlang einer stichprobenartigen Erhebung zur Verfügbarkeit von Kindersachbüchern in sieben Buchgeschäften in der Stadt Salzburg aus dem Jahr 2017 lassen sich Aussagen über die Verfügbarkeit von bestimmten Themen am Markt machen. Berücksichtigt man zudem, dass Buchhandlungen heute mit online-Anbietern konkurrieren und deshalb Ware anbieten, die auch tatsächlich gekauft wird, ergeben sich spannende Einblicke in die zeitliche Schichtung des geschichtskulturellen Angebots am Buchmarkt. Das Bild, das sich dabei zeigt (Abb. 1), ist ein relativ eindeutiges: Es sind vor allem Themen, die auch zum traditionellen Kanon des schulischen Lernens im deutschsprachigen Raum zählen. Betrachtet man die prozentuale Aufteilung der im Rahmen der Erhebung ausgewerteten 188 Sachbücher, kann man vor allem erkennen, dass die unterschiedlichen Großepochen in einer relativen Ausgewogenheit vertreten sind. Bezüglich der vergleichbaren Erhebung Küblers und Bietenhaders (2011) in der Schweiz zeigen sich durchaus Unterschiede. Während in der Schweiz eine Dominanz des Zeitabschnitts der Frühen Hochkulturen und der Antike gegeben ist (42 %) – gegenüber 16 % in der österreichischen Erhebung –, zeigen sich am Buchmarkt in Salzburg eine weit größere Breite der Sachbücher für den Zeitabschnitt von der Neuzeit bis zur Gegenwart (21 %) als in der Schweiz

---

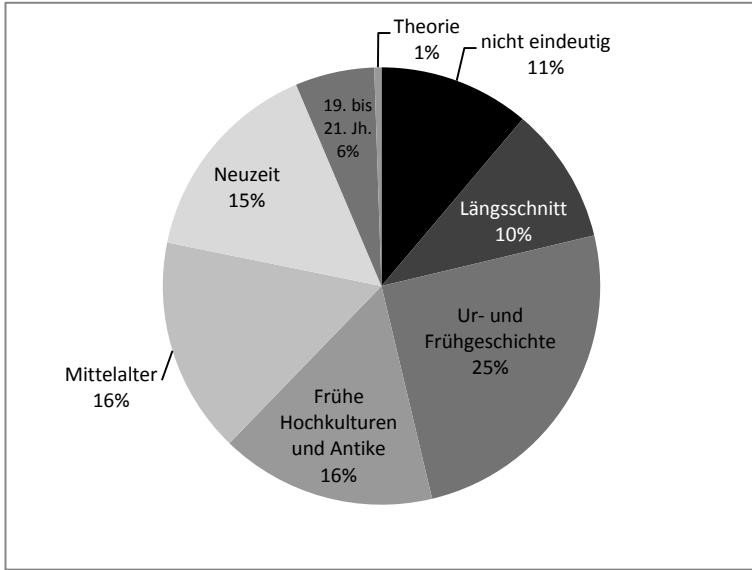
(Globales Lernen- Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung), S. 42-54, hier S. 50.

8 Vgl. Rohrback: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Was Erwachsene wissen sollen. Seelze-Velber 2009, S. 73.

9 Vgl. Rohrback (Anm. 7), S. 63.

(13 %). Auch ist auffällig, dass Kübler und Bietenhader die Kategorie des historischen Längsschnittes nicht benötigte, um die Sachbücher zu kategorisieren.<sup>10</sup>

Abb. 1: Kinder- und Jugendsachbücher aus 7 Fachgeschäften (n=188) in Prozent



In diesem Gefüge gilt es auch Spielzeug und Spiele zu beobachten, mit denen Kinder Vorstellungen von der Vergangenheit generieren. Man denke dabei an Brettspiele, Plastikfiguren, Bauklotzsysteme oder auch Kostüme.<sup>11</sup> Einblicke, wie sie für Kinderbücher in Teilen bereits vorliegen, sind für Spielzeuggeschäfte bisher noch nicht bekannt.<sup>12</sup>

Es sind aber nicht zuletzt auch mediale und digitale Produkte, welche auf die Aufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen stoßen. Die Verkaufszahlen von Computerspielen, deren Handlungen in der Vergangenheit angesiedelt sind, dokumentieren hierbei in den letzten Jahren einen gesellschaftlichen Trend. Laut der deutschen JIM-Studie 2018 ergab die Analyse der Nutzungsgewohnheiten, dass 68 % der 12- bis 13-jährigen Jugendlichen Computer-, Konsolen-, Tablet- und Handyspiele täglich bzw. mehrmals die Woche nutzen. 13 % geben an, einmal pro Wo-

10 Vgl. Markus Kübler/Sabine Bietenhader: Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz 2011. ([www.historischesdenken.ch/assets/files/hd\\_gdsu\\_maerz\\_2011.pdf](http://www.historischesdenken.ch/assets/files/hd_gdsu_maerz_2011.pdf), aufgerufen am 27.5.2019).

11 Vgl. dazu auch die im kommenden Jahr erscheinenden Ergebnisse von der Tagung »Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit« (Universität Salzburg und Salzburg Museum) November 2019.

12 Am Bereich Geschichts- und Politikdidaktik des Fachbereichs Geschichte der Universität Salzburg haben wir dazu zwar bereits experimentelle Primärforschung in Läden betrieben, doch aufgrund des hoch heterogenen Materials sind die Daten bislang noch nicht systematisiert.

che bis einmal in 14 Tagen zu spielen. Alle anderen spielen seltener (12 %) oder nie (7 %).<sup>13</sup> Betrachtet man die Verkaufs- bzw. Zugriffszahlen der Spiele, so zeigt sich dort aktuell nach wie vor ein anhaltendes Interesse an Spielen mit historischen Bezügen, wie etwa »Wolfenstein II«, »Anno 1800« oder »Assassin's Creed – Odyssey«.<sup>14</sup>

Versucht man jedoch den Lebensrealitäten und dem Alltag der Schüler\*innen näher zu kommen, so werden Durchschnittswerte und Trends, wie man sie aus derartigen Daten ableiten kann, nicht ausreichen. Es ist notwendig, subjektorientierte Zugänge zu finden, über die eine evidenzbasierte Herausarbeitung individueller Strukturen und Entwicklungen des historischen Denkens im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Rahmungen gelingt.<sup>15</sup>

Woher kommen die Vorstellungen in den Köpfen der Subjekte? Durch welche Impulse werden sie mitgeformt? Welche Rolle spielt dabei der private Raum innerhalb von Familien? Welche Dinge begegnen den Kindern dort?

## 2. Das Kinderzimmer

In der Diagnose der Geschichtskultur, in die Kinder verstrickt sind, wäre es falsch vorauszusetzen, dass alle Kinder in ihrer Lebenswelt einen Zugang zu Geschichte besitzen. Man wird nicht umhinkommen, das Private als Ort des informellen Lernens über Vergangenheit und Geschichte genauer unter die Lupe zu nehmen. Ein ethnographischer Blick auf das »Kinderzimmer« kann hier eine bislang vernachlässigte Dimension eröffnen. Damit sind nicht Sozialreportagen in Tageszeitungen oder flüchtige Beobachtungen im eigenen Umfeld gemeint, sondern empirische Untersuchungen, die sich dem Paradigma der Ethnographie als Zugang zum Feld verpflichtet fühlen.

Versteht man das »Kinderzimmer« als alltäglichen und lebensweltlichen Kosmos, in dem sich Teile der kindlichen Geschichtskultur manifest ablagern bzw. zeigen, so kann man es auch als lebensunmittelbaren Raum einer materiellen Kultur des Historischen von Kindern auffassen. Eine Gefahr besteht jedoch, das Kinderzimmer als Ort des Kindlichen absolut zu setzen. Wer Kontakt mit Familien mit Kindern hat, weiß, dass das »Kinderzimmer« potentiell in der gesamten Wohnung stattfindet. Dieses Verschleppen von »Spielzeug«, das heißt für Kinder und von

13 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): Jim-Studie 2018. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart 2018, S. 56.

14 Vgl. <https://www.spieletipps.de/charts/pc/1/> (aufgerufen am 27.5.2018).

15 Vgl. Christoph Kühberger: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 13-47, hier S. 40f.

Kindern produzierten Dingen, verdeutlicht, dass Kinder mit einigen Dingen besonders gerne spielen und diese in ganz unterschiedlichen privaten Räumen um sich haben. Daneben gibt es Dinge, die zwar noch anwesend (also im Raum positioniert) sind, aber mit denen nicht (mehr) gespielt wird. Sie sind als Mediatoren zu verstehen, die einen passiven und unbewussten Einfluss auf Vorstellungen über Vergangenheit haben und als Stimuli für historische Imaginationen dienen können. Spielzeug besitzt ja in der Regel Leerstellen, die sich aus einer reduzierenden Darstellungsweise ergeben oder technischen Momenten der Darstellbarkeit geschuldet sind. Spielzeug beinhaltet damit auch Abstrakta, die im Spiel oder auch vielleicht nur bei der Betrachtung imaginär überformt werden und damit die Vorstellung der Vergangenheit mitbestimmen.<sup>16</sup> Die Dinge als geschichtskulturelle Zeugen müssen durchaus kritisch betrachtet werden. Es gilt aber auch den Einfluss der Erziehungsberechtigten auf das Kinderzimmer und seine Dinge wahrzunehmen, damit ein umfassenderes Bild vom Umgang mit Spielen und informeller Bildung entsteht. Dies sollte angesichts der pädagogischen Forschung, die derzeit verstärkt den kindlichen Gestaltungs- und Rückzugsraum und die damit einhergehende Aneignungs- und Ausdeutungsprozesse (»mixed realities«) betont,<sup>17</sup> nicht vergessen werden.

Ziel ist es, durch ethnographische Untersuchungen bisherige Annahmen und Vermutungen hinsichtlich einer kindlichen Geschichtskultur bzw. Lebenswelt empirisch zu revidieren.<sup>18</sup> Über Fallbeispiele können gänzlich unbekannte Dimensionen einer kindlichen Begegnung mit dem Historischen als privater Hintergrund historischer Aneignungsprozesse offengelegt werden. Dabei geht es nicht nur um

16 Vgl. Christoph Kühberger: Spielzeug als Teil der Geschichtskultur – Playmobil® und andere Anbieter. In: Felix Hinz/Andreas Körber (Hg.): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte lernen und Gesellschaft*. Berlin 2020. (in Druckvorbereitung)

17 Vgl. Jutta Buchner-Fuhs: Das Kinderzimmer und die Dinge. Von Normalitätsentwürfen und heterotopen Orten. In: Christina Schachtner (Hg.): *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*. Bielefeld 2014, S. 149–173, hier S. 159, S. 168 und S. 170.

18 Vgl. dazu die erziehungswissenschaftlichen Herangehensweisen: Helga Kelle/Georg Breidenstein: *Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung*. In: ZSE 16 (1996), H. 1, S. 47–67; Jürgen Zinnecker: *Pädagogische Ethnographie*. In: Bettina Hünersdorf/Christoph Maeder/Burkhard Müller (Hg.): *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2000), H. 3, S. 381–400; Bettina Hünersdorf/Christoph Maeder/Burkhard Müller (Hg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim 2008; Friederike Heinzel u. a. (Hg.): »Auf unsicherem Terrain«. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden 2010; Barbara Friebertshäuser u. a. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen 2012; Anja Tervooren u. a. (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld 2014.

ihre inhaltlichen und thematischen Ausrichtungen, sondern auch um ihren Stellenwert in der kindlichen Lebenswelt.

## 2.1 Ethnografische Herangehensweise

Ethnografie als Forschungsstil wird im Bereich der Erziehungswissenschaften bereits in einigen Fällen genutzt.<sup>19</sup> Die Geschichtsdidaktik hat diesen empirischen Zugriff bislang nahezu gänzlich vernachlässigt.<sup>20</sup>

Das derzeit dominierende Paradigma in den Erziehungswissenschaften – mit nicht unbeträchtlichem Einfluss auf die geschichtsdidaktische Forschung – sind sicherlich quantitative Zugänge. Dabei handelt es sich um differenzierte Testverfahren, wie sie etwa bei PISA verwendet werden,<sup>21</sup> die durchaus auch für die empirische Untersuchung geschichtskultureller Produkte verwendet werden können.<sup>22</sup> Daneben findet man im Bereich der Geschichtsdidaktik durchaus auch klassische qualitative Verfahren der Sozialwissenschaft (Interviews, Essays etc.), um Lernentwicklungen und Lernstände zu überprüfen.<sup>23</sup> Historisches Lernen wird dabei jedoch immer als schulische Veranstaltung verstanden, private Vorprägungen und informelles Lernen werden zwar erwähnt, aber bisher kaum beforscht. Im besten Fall liegt der Fokus auf anderen Institutionen wie etwa dem Museum als Ort historischen Lernens.<sup>24</sup>

- 
- 19 Vgl. Peter Woods: *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. New York 1986; June A. Gordon: *Beyond the Classroom Walls. Ethnographic Inquiry as Pedagogy*. New York/London 2002; Georg Breidenstein: *Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung*. In: Bettina Hünersdorf/Christopher Maeder/Burkhard Müller (Hg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim/München 2008, S. 107–117; Karin Ulrike Zaborowski/Michael Maier/Georg Breidenstein: *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden 2011; Vicki Macknight: *Imagining Classrooms. Stories of children, teaching, and ethnography*. Manchester 2016.
  - 20 Vgl. Christoph Kühberger (Hg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M. 2020.
  - 21 Vgl. Ulrich Trautwein/Christiane Bertram/Bodo von Borries u.a.: *Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projektes »Historical Thinking in History« (HITCH)*. Münster 2017.
  - 22 Christoph Kühberger/Herbert Neureiter/Wolfgang Wagner: *Umgang mit Darstellungen der Vergangenheit. Historische De-Konstruktion historisch empirisch messen*. In: *GWU* 69 (2018) 7/8, S. 418–434.
  - 23 Christiane Bertram: *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für kompetenzorientiertes Lernen? (Reihe Geschichtsunterricht erforschen)*. Schwalbach/Ts. 2017; Christoph Kühberger (Hg.): *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«*. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck u.a. 2013.
  - 24 Vgl. Elisabeth Erdmann/Wolfgang Hasberg (Hg.): *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Vol. 1, 2. Schwalbach/Ts. 2011; Manuel Köster/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kerstig (Hg.): *Researching History Educa-*

Ethnografische Forschung aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive würde in dem von mir gewählten Kontext fragen, mit welchen geschichtskulturellen Spielsachen Kinder und Teenager in ihren Zimmern umgeben sind und welchen Stellenwert sie einnehmen. Ein ethnografisches Design ist dabei als günstig einzustufen, weil der Besuch bei den Kindern und in ihrem privaten Raum, welcher selbst in Familien als intimer Rückzugsraum verstanden und gelebt wird, durchaus mit einer den Forscher\*innen fremden Kultur gleichzusetzen ist. Auch wenn die Forscher\*innen mit einer bestimmten Perspektive und bestimmten Hypothesen diesen Raum betreten, muss dabei stets Offenheit gegenüber dem gewahrt bleiben, was man dort erleben und sehen wird – zumal es bislang keine Untersuchungen dazu gibt und somit das Unerwartete auf sie wartet. Es wäre unmöglich gewesen, die Standards der Ethnographie vollständig umzusetzen und in den Zimmern der Kinder mit ihnen zu wohnen oder sich dort für längere Zeit aufzuhalten. Kinderzimmer sind in unserer Kultur sehr private und sensible Räume. Daher war es für den hier vorgestellten ethnographischen Zugang besonders erfreulich, dass die Kinder und die Familien es uns ermöglichten, digitale Fotos der Zimmer anzufertigen, audioaufgezeichnete Führungen durch das Zimmer von ihren Bewohner\*innen zu erhalten und Experteninterviews mit ihnen in ihren Zimmer durchzuführen. Immerhin werden Kinderzimmer für gewöhnlich nur von ihren Bewohner\*innen, deren Freunden oder Familienmitgliedern betreten.

Um in die Zimmer »hineinzukommen« und auch um einen ersten Kontakt zu den Kindern bzw. den Familien herzustellen, arbeiteten die Forscher\*innen in ihren sozialen Netzwerken und ihrer Bekanntschaft. Die bisher gewonnenen Erkenntnisse müssen aufgrund des von uns verwendeten Samples mit Vorsicht betrachtet werden – viele Diversitätskategorien sind darin noch nicht berücksichtigt worden. Die Stichprobe besteht derzeit noch aus Familien der Mittelschicht, von denen allerdings nur ein Teil der Eltern einen akademischen Abschluss besitzen. Trotz dieser Einschränkungen kann man einen ersten vorsichtigen Einblick von diesen »versteckten« privaten Räumen und dem dort vorhandenen Spielzeug gewinnen.

Der hier gewählte ethnographische Zugang lehnt sich vor allem an die von Siân Lincoln in seiner Studie »Youth Culture and Private Space« verwendeten Erhebungsmethoden an. Lincoln führte in Jugendzimmer vertiefte ethnographische Interviews durch und fotografierte sie, um die »Identitätsräume« der Teenager zu erforschen.<sup>25</sup>

Die Erhebung wurde von Studierenden und mir 2017 und 2018 in österreichischen Privathaushalten durchgeführt und wird derzeit weiter fortgesetzt. Sie

---

tion. International Perspectives and Disciplinary Traditions. Schwalbach/Ts. 2014; Susanne Popp/Bernd Schönemann: Historische Kompetenzen und Museen. Idstein 2009.

25 Vgl. Siân Lincoln: Youth Culture and Private Space. New York 2012, S. 51.



versucht, ein möglichst breites Spektrum verschiedener Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zu erreichen, um ein möglichst vielfältiges Bild zeichnen zu können. Derzeit sind 25 Fallbeispiele dokumentiert. Aufgrund der geschichtsdidaktischen Fragestellung wurden Kinder zwischen 7 und 13 Jahren ausgewählt, um Aussagen über jene Phase von Kindheit machen zu können, die unmittelbar vor dem Einsetzen eines systematischen schulischen historischen Lernens in der Sekundarstufe I (5./6. Schulstufe) liegt. Das folgende Fallbeispiel will dies verdeutlichen.

## 2.2 Das Fallbeispiel »Thomas«<sup>26</sup>

Der Bub, nennen wir ihn Thomas, ist 12 Jahre alt und besucht ein öffentliches Gymnasium (5. Schulstufe). Er lebt in einer klassischen Kernfamilie mit seinem Vater, der selbstständig ist, und seiner Mutter, die als Krankenschwester arbeitet. Sein Bruder ist 25 Jahre und lebt ebenfalls noch in dem gleichen Haushalt. Das Kinderzimmer von Thomas befindet sich in einem Einfamilienhaus in einem ländlichen Gebiet in der Nähe einer österreichischen Kleinstadt mit ca. 20.000 Einwohner\*innen. Neben seinem Kinderzimmer nutzt er auch das Wohnzimmer zum Spielen, vor allem für digitale Spiele.

Der Forscher kann das Kinderzimmer kurz vor der Führung durch das Kind sehen. In seinem Forschungstagebuch notiert er: »[Das] Kind muss noch die H[aus]Ü[bung] fertig machen. [Der größere Bruder] und ich trinken solange einen Kaffee. Besichtigung [des] Zimmer[s] beim Vorbeigehen → unaufgeräumt und »natürliches Umfeld! [Der Bub] weiß aber über den heutigen Besuch Bescheid.«<sup>27</sup> Dieser Umstand wird als positiv eingestuft, da die alltagsweltliche Lebensumgebung für den Besuch nicht verändert wurde.

In einer Skizze wurde das Kinderzimmer mit seinen ca. 15 m<sup>2</sup> im Feldtagebuch festgehalten. »Links neben der Eingangstür befinden sich ein Wandschrank und ein Regal mit diversen Stauflächen. Direkt daneben finden sich ein Fenster und das Bett, unter dem sich zwei Plastikboxen mit Spielzeug befinden. Gegenüber der Eingangstüre ist eine Balkontüre eingebaut, die auf die großflächige Terrasse hinausführt. Zum Zeitpunkt des Besuchs war sie allerdings aufgrund einer strategisch gelungen platzierten Ritterburg nicht passierbar. Rechts neben der Eingangstür befindet sich ein Holzaufbau mit einem parallelverlaufenden Regal. Dort befinden sich Schulsachen, Büchersammlung und auf dem Regal noch weitere Spielsachen des Kindes.«<sup>28</sup>

26 Die Datenerhebung bei dem Buben (Bub 5) wurde von Raphael Rettenbacher am 20.12.2017 durchgeführt und die Audiofiles am 20.12.2017 transkribiert.

27 Zitat aus dem Feldtagebuch zu Bub 5 (20.12.2017).

28 Beschreibung von Raphael Rettenbacher.

Abb. 2: Auszug aus der Zimmerführung von Thomas (12 Jahre)<sup>29</sup>

**Interviewer:** So, kannst du mir eine Führung durch dein Zimmer machen? Was ist besonders an diesem? *[Pause]* Einfach einmal eine kurze Führung, was man so sieht und was du hast.

**Kind:** Ahm, also [ich habe] viel Spielzeug, und ja, Nerfs, Lego, [zudem] habe ich hier noch eine Menge Playmobil drinnen. *[Pause]*

**Interviewer:** Mhm. Was ist das Spielzeug, mit dem du am meisten spielst momentan?

**Kind:** Ah, Lego.

**Interviewer:** Lego?

**Kind:** Mhm. *[Pause]* Ja, das liegt hier so herum.

**Interviewer:** Ok. Ahm, was hast du sonst noch so? Bücher hast du auch einige, nutzt du die auch noch aktiv oder *[unterbrochen]*?

**Kind:** Also, ah, Gregs Tagebuch lese ich ganz gern, und sonst ist eigentlich nur noch altes Zeug oben *[auf den Regalen; Anm.]*.

**Interviewer:** Aha.

**Kind:** Ansonsten habe ich noch Harry Potter Bücher und *[Pause]* ja. *[Pause]*

**Interviewer:** Du hast gesagt, dass du gerade mit Lego am meisten spielst – mit allen Teilen oder hast du da auch bestimmte *[Favoriten; Anm.]*?

**Kind:** Ja, Star Wars eigentlich.

**Interviewer:** Mit den Star Wars Lego *[Set; Anm.]*, ok. Und was ist in deinem Zimmer dir des Wichtigste?

**Kind:** Uhm, dass könnte ich jetzt eigentlich gar nicht sagen. Ich spiele eben mit all den Sachen.

Betrachtet man das Interview hinsichtlich der Spielsachen, die Thomas ins Zentrum rückt, so kann gezeigt werden, dass er derzeit wenig Interesse an geschichtskulturellen Produkten hat (Abb. 2). Bei den Einstiegsfragen, die sich nach der aktuellen Spielvorliebe erkundigen, werden einige Dinge hervorgehoben (Nerf-Waffen, Lego®-Star-Wars, Playmobil®), gleichzeitig aber auch eingestanden, dass er mit allen Dingen im Zimmer spielen würde. Die beim Betreten des Zimmers sofort ins Auge stechende Ritterburg wird dabei jedoch nicht erwähnt. Es ist überhaupt zu beobachten, dass Thomas die geschichtskulturellen Produkte nur beschreibt, wenn er dazu im Interview explizit aufgefordert wird. Offensichtlich handelt es sich um eine ganz eigene Ebene, die er gegenüber dem Besucher nicht in den Vordergrund stellt.

Versucht man die digitalen Fotos, die vom Kind selbst (4 Fotos) und die vom Forscher gemacht wurden (10 Fotos) als Analysematerial heranzuziehen, um ge-

29 Die hier und unten vorgestellten Daten zum Fallbeispiel Thomas (Bub 5) wurden am 20.12.2017 von Raphael Rettenbacher erhoben und am gleichen Tag transkribiert.

schichtskulturelle Produkte im Zimmer auszumachen, so kann man drei Spielsachen identifizieren (Plastikritterburg, Plastikfiguren Ritter/Drachen; Playmobil® - Piratenschiff mit Besatzung<sup>30</sup>) sowie zwei Bücher (eine Bauanleitung für Festungen im Digitalen Game Minecraft und ein Roman mit Bezügen zu Fragen rund um Artefakten aus dem alten Ägypten<sup>31</sup>).

Daneben sind auch noch ein Stofftierdrache von IKEA (»Minne Drake«) sowie zwei Jugendbücher<sup>32</sup> zu erwähnen, weil diese den Graubereich zwischen *Fantasy* und *Geschichte* berühren. Ohne dass hier näher auf diesen Bereich eingegangen wird, ist festzuhalten, dass die Geschichtsdidaktik bisher nur wenig bis kein Augenmerk auf diesen Überschneidungsbereich gelegt hat. Man interessierte sich bislang im Zusammenhang mit der Entwicklung des historischen Denkens bei Kindern hauptsächlich für sachorientierte Darstellungen der Vergangenheit und ignorierte hybride Erzählungen, die fiktionale und dort eingeschriebene historische Momente verbinden. Dieser Bereich zwischen *Geschichte* und *Fantasy* produziert eine Vielzahl an Bilder über *eine* Vergangenheit (Harry Potter und seine Welt<sup>33</sup> und Gespenstergeschichten mit Bezügen zum Mittelalter), die sich Kinder aneignen, wie eine Untersuchung zu Spielfilmen gezeigt hat.<sup>34</sup>

Koppelt man diese ersten Erhebungsergebnisse im Feld mit den Erwartungen, die am Beginn des Forschungsprozesses hinsichtlich möglicher Objekte, die sich in Kinderzimmern befinden könnten, vorhanden waren, könnte man sich euphorisch zeigen. Die als klassisch zu beobachtenden Themenbereiche des Mittelalter (Burg/Ritter) und der Neuzeit (Piraten) sind vertreten. Doch das Fallbeispiel hält hinsichtlich der Interpretation der Objekte durch Thomas einige Überraschungen bereit. Ganz im Sinn der Ethnographie wurde nämlich versucht, das Kinderzimmer als einen fremden Ort zu begreifen und die Kinder als Expert\*innen ihrer eigenen Kultur.

Es zeigt sich, dass Spielsachen in Kinderzimmern auch von der höchst individuellen Spielstrategie der Kinder geprägt sind. Nicht zwangsläufig werden sie so verwendet, wie dies die ursprünglichen Planungs- und Produktionszusammenhänge von Erwachsenen vorsehen. Kinder besitzen einen Eigen-Sinn im Umgang mit den gebotenen Dingen. Dies kann man bei Thomas gut erkennen,

30 Playmobil® Piratenschiff, Produktnr. 5238.

31 Josef Shanel: *Minecraft – Bau deine Festung*. Berlin 2016; Michael Northrop/Kai Kilian: *Tombquest — Die Schatzjäger*. 5 Bde. Berlin 2016/2017.

32 Joanne K. Rowling: *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Hamburg 1998; Cornelia Funke: *Geisterritter*. Hamburg 2011.

33 Vgl. Ann Curthoys: *Harry Potter and Historical Consciousness. Reflections on History and Fiction*. In: *History Australia*, 8 (2011), H. 1, S. 7–22.

34 Vgl. Christoph Kühberger: *Fallbeispiele*. In: Ders. (Hg.): *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel Spielfilm*. Innsbruck/Wien 2013, S. 102–111, hier S. 104.

Abb. 3: Auszug aus dem Interview mit Thomas (12)

**Interviewer:** Ok, was ich noch interessant finden würde – möchtest du mir vielleicht etwas zu dem Piratenschiff dort oben erzählen. Wo du das her hast und ob du damit noch spielst?

**Kind:** Ja, also mit dem [Schiff] spiele ich eigentlich nicht mehr so, aber ich habe mir es einmal gewünscht, weil da so eine Fernsteuerung von Playmobil dabei war und mit dem kann man am Wasser – also mit dem Schiff – herumfahren.

**Interviewer:** [...] Magst du mir zu der Ritterburg etwas erzählen? Wo hast die her?

**Kind:** Ähm, die ist noch vom Chri [Bruder; Anm.] eben. Ja, die habe ich einfach [aus dem Keller; Anm.] heraufgeholt, weil sie so eigentlich ganz cool ist und gut zum Spielen benutzt werden kann. Eher für Lego aber. Kann man gut hernehmen.

**Interviewer:** Mhm. Wie spielst du quasi damit? Muss ich mir das so vorstellen, dass du dann auch andere Figuren da einbaust oder nur Ritter? Oder? [Kind unterbricht den Interviewer]

**Kind:** Nein, also nur Star Wars, die Figuren dort. [Zeigt auf die Star Wars Figuren in der Burg; Anm.]

**Interviewer:** Hmm. Interessierst du dich auch für die Zeit? Also etwa Mittelalter? Oder ist es nur zum Spielen da?

**Kind:** Na, also eher eine Spielunterlage. Mir gefällt das schon auch, ich habe auch bei den Nerfs unten [bei den Eltern; Anm.] ein paar Schilder und Schwerter, aber die [Burg] ist eigentlich eine Spielunterlage.

er verschmilzt verschiedene vorgefertigte Spielwelten zu seiner eigenen (mittelalterliche Ritter werden zu Star-Wars-Soldaten »umgebaut«). Störende und wenig stimmige Aspekte werden dabei im Kopf des Kindes verbunden und geglättet. (z.B. die Burg wird als Landebahn genutzt). Wie bereits erwähnt, sagte der Bub bei seiner Führung durch sein Zimmer nichts zum ausgestellten Piratenschiff und zur Ritterburg am Boden, deshalb wurde nachgefragt (Abb. 3).

Es ist damit feststellbar, dass das Piratenschiff und die Ritterburg zwar geschichtskulturelle Produkte sind, aber das Interesse an ihnen nicht durch ihren ursprünglichen Verwendungszweck bestimmt wird. Die beiden Dinge entziehen sich einer vorschnellen historisch-deterministischen Perspektive. Das ferngesteuerte Schiff wird vor allem in seiner technischen Dimension wahrgenommen und die Burg als Spiel- und Landezone für die Lego®-Star-Wars-Welt. Man könnte durchaus meinen, dass Thomas eher einen Zugang zu einem fantastischen Futurismus besitzt, diese Zukunft dabei jedoch an die Vergangenheit rückbindet. Diese These unterstützen weitere Flugzeuge beziehungsweise -objekte aus Plastik im Zimmer sowie vor allem zwei Bilder, die Thomas über seinem Bett an der Wand aufgehängt hat. In eine futuristisch wirkende Landschaft eingebettet zeigen sie den schiefen

Turm von Pisa bzw. die Pyramiden von Gizeh, über denen jeweils ein Planet übergroß aufgeht. Vergangenheit und utopische Zukunft, die sich durchaus auch in der Lego®-Star-Wars-Spielwelt widerspiegeln, werden dabei zusammengebracht.

Thomas repräsentiert einen Typus von Spielzeugnutzung, den man in der Geschichtsdidaktik bisher nicht wirklich wahrgenommen hat. Er besitzt zwar Spielsachen, die geschichtskulturelle Produkte sind, aber die Nutzung findet in einem ganz anderen Kontext statt, ohne dass die Vergangenheit per se notwendig ist. Die Burg als Bühne bzw. Landebahn für Star-Wars-Abenteuer zeigt dies eindrücklich. Dies zeigt, dass die Bedeutung von Spielsachen durch deren Form und Funktion nicht determiniert ist, sondern in das jeweilige individuelle Leben eingebunden wird. Tim Dant betont, »that material culture involves taking on cultural practices in relation to material objects which define the use and the values of those objects in everyday life.«<sup>35</sup> Es ist daher notwendig, zwischen den Objekten und der sozio-kulturellen Praxis ihrer Nutzung zu unterscheiden. Obwohl einige Spielsachen und die damit verbundenen Werbestrategien im 21. Jahrhundert Repräsentationen einer (vergangenen) Welt darstellen und dabei die Kognition, das Wertesystem, die Sprache, Denkgewohnheiten und die Ästhetik einer bestimmten gegenwärtigen Kultur formen, muss Spielzeug auch im Kontext widerständiger Praxis gelesen werden. Es muss die Kreativität, die Phantasie und der Erfindergeist der Kinder beachtet werden, Momente, die nicht grundlegend in den Objekten selbst angelegt sind, aber in der Spielrealität in vielen Kinderzimmern auftreten.<sup>36</sup> Hätte man derartige Spielsachen – wie etwa die Ritterburg – als Teil der materiellen Kultur nur objektimmanent beschrieben und analysiert, hätte man die sich aufbauenden Netzwerke zwischen verschiedenen Akteur\*innen und Aktanten der sozialen Welt – also insbesondere die Perspektiven auf das Zusammenwirken von Kind und Spielzeug – ausgeblendet.<sup>37</sup>

### 3. Ergebnisse/Ausblick

Es wäre fatal zu behaupten, dass die Anwesenheit der Spielsachen in Thomas Zimmer und sein EigenSinn in seiner Spielwelt dazu führen, dass er die Vergangenheit bzw. Geschichte nicht wahrnimmt. Im Interview wurde er darauf angesprochen,

35 Tim Dant: *Material Culture in the Social World. Values, Activities, Lifestyles*, Buckingham 1999, S. 39.

36 Vgl. Kühberger (Anm.19); Kate Maddelena: *Critical Essay – Plastic Child-Gardening Tools. Lego's Nostalgia for the Open-Ended Toy*. In: *Technoculture – An online journal of technology in society* 3 (2013) (<http://tcjournal.org/vol3/maddalena>, aufgerufen am 11.10.2017); Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Kinderkultur im Beitrag von Wiebke Hiemesch in diesem Band.

37 Vgl. Christina Antenhofer in diesem Band.

ob er glaubt, dass Spielzeug Vergangenheit abbilden kann. Er antworte darauf, dass er glaubt, dass seine Ritterburg die Vergangenheit nicht gut abbildet, insbesondere nicht hinsichtlich des Designs. Dies könnte zwar an der heute für das Kind alt und antiquiert wirkenden Spielzeugform liegen (dünnes Plastik, Farben etc.), wie es vermutlich in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, doch Thomas führt aus: »[...] [ich] glaube [...] schon [, dass Spielzeug die Vergangenheit gut abbilden kann]. Also, wenn man sich dabei wirklich hinsetzen täte und schaut, dass dies wirklich Vergangenheit darstellt, dann bringt man dies schon ein bisschen zustande.« In dieser Aussage kann man eine bestimmte Form des historischen Denkens erkennen, das als positivistisch oder historistisch klassifiziert werden könnte. Thomas lässt nämlich die Ansicht erkennen, dass es grundsätzlich möglich ist, eine objektive Darstellung der Vergangenheit anzufertigen, wenn es ein Bemühen seitens der Hersteller\*innen gäbe.<sup>38</sup>

Damit zeigt sich für das hier gewählte Untersuchungsdesign, dass die Dokumentation von geschichtskulturellen Produkten im Kinderzimmer nicht ausreicht, um deren kulturelle Tiefenstruktur in der Welt des Kindes zu verstehen. Sie geben zwar wichtige Hinweise darauf, mit welchen Vergangenheitsbezügen Kinder überhaupt konfrontiert werden, sagen jedoch wenig darüber aus, in welche Spielprozesse und spezifischen Bedeutungen sie eingebettet sind. Die ethnografische Beforschung von Kinderzimmern, wie sie in dem vorliegenden Beispiel vorgestellt wurde, benötigt für eine ausreichend differenzierte Beschreibung der Spielsachen das Interview mit dem Kind, um die nicht im Objekt eingeschriebene Dimensionen der Nutzung und Kontextualisierung aufzuzeigen. Daraus ergeben sich drei Ebenen, die für einen derartigen Zugang zu Spielzeug als wichtig erscheinen: (a) Das materielle Objekt als geschichtskulturelles Produkt; (b) Kontext und Form der kindlichen Nutzung als individuelle Praxis; (c) kindliche Reflexionen über das materielle Objekt als geschichtskulturelles Produkt.<sup>39</sup> Erst durch das Zusammenspiel dieser Ebenen können Aussagen getroffen werden, welche Bedeutung Spielsachen als geschichtskulturelle Produkte für das informelle historische Lernen haben können. Bisher dokumentierte Fallbeispiele deuten darauf hin, dass Kinder in ihrer privaten Spielsphäre unterschiedlich intensiv mit den hier beschriebenen Objekten in Kontakt treten. Dieser Kontakt liegt aber immer zwischen zwei Polen, nämlich zwischen der Abwesenheit von solchem Spielzeug und der intensiven Nutzung von Spielsachen als geschichtskulturelle Produkte im Sinn ihrer ursprünglichen Ausgestaltung seitens der Spielzeugproduzent\*innen.

38 Vgl. Heinrich Ammerer/Christoph Kühberger: Typen des Umgangs mit Geschichte. In: Christoph Kühberger (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck 2013. S. 68–80, hier S. 79.

39 Die Anschlussstelle hin zu Reflexionen der Actor-Network-Theory (ANT) ist eindeutig, wurde hier jedoch nicht vertieft aufgegriffen.