Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht

Von der Philosophischen Fakultät

der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades einer

DOKTORIN der Philosophie

Dr. phil.

genehmigte Dissertation
von

Dipl.-Päd. Monika Pape

geboren am 15.05.1973 in Osnabrück

2008

Referentin: **Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha**

Korreferent: **Prof. Dr. Joachim Tiedemann**

Tag der Promotion: 11. Juni 2007

DANKSAGUNG

Ein Rückblick auf die Entstehungsgeschichte dieser Arbeit veranlasst mich, einen Dank an diejenigen zu richten, die maßgeblich an ihrem Gelingen beteiligt waren.

Eine überragende Rolle spielte hierbei Frau Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha. Mein Dank lässt sich nicht in wenigen Sätzen formulieren. Durch meine vierjährige Tätigkeit bei ihr als studentische Hilfskraft während meines Studiums führte sie mich kontinuierlich an das wissenschaftliche Arbeiten heran. Ich bekam in verschiedenen Projekten die Gelegenheit, meine Kenntnisse in der Erhebung, Transkription und Analyse von Daten praktisch zu erproben und zu vertiefen. Besonders wertvoll war für mich dabei das Vertrauen, das Frau Prof. Dr. Billmann-Mahecha mir entgegen gebracht hat, selbständig verschiedene Settings zu gestalten und die Forschungen größtenteils eigenverantwortlich durchzuführen. Die gemeinsame Arbeit ist durch mehrere Publikationen dokumentiert. Ihre Sachkenntnis, ihr Urteilsvermögen, ihre konstruktiv-kritische und stets genaue Begutachtung meiner Studien- und Qualifikationsarbeiten, meiner bisherigen Publikationen und nicht zuletzt dieser vorliegenden Arbeit waren für mich jederzeit sehr hilfreich. Besonders danken möchte ich ihr für das Vertrauen in schwierigen Phasen dieses Dissertationsprojektes, die ein zügiges Fortkommen verhinderten.

Ein weiterer Dank gilt meiner Mutter Aenne Hausen, die stets mit voller Anteilnahme mein Studium, meine studienbegleitende Tätigkeit und letztendlich dieses Dissertationsprojekt begleitet hat. Ihre Zweifel, zwei Kinder und eine Promotion zu vereinbaren, haben mich täglich von neuem motiviert, mein Ziel zu verfolgen. Ihre alltagspraktischen Sichtweisen und ihr Vermögen, sich in ihr unbekannte Thematiken und Zusammenhänge einzudenken, machte sie mir vielfach zu einer guten Gesprächspartnerin. Ihre Motivationsfähigkeit sowie ihre Anregungen halfen mir gerade dann, wenn die Arbeit schwierig oder nicht voranzutreiben war. Besonders dankbar bin ich ihr für die vielen Stunden, in denen sie Caroline und Lennart liebevoll betreut hat.

Besonders hervorheben möchte ich die Liebe und Geduld meines Mannes während der unzähligen arbeitsreichen Abende und die so entstandene knappe „Familienzeit“. Er hat mich bestärkt, mein Vorhaben zu Ende zu bringen und mich auf vielfältige Weise unterstützt, insbesondere im technischen Umgang mit dem Computer und bei Fragen zu der formalen Gestaltung und der Formatierung.
Ein besonderer Dank gilt den Lehrkräften sowie den Schulleitern der beiden Grundschulen, dir mir die zügige Durchführung der Studie ermöglicht haben. Durch die Einsatzbereitschaft und die hohe Motivation der Kinder, meine Aufgaben und Fragen zu beantworten, ließ sich

eine umfangreiche Datenbasis schaffen. Fruchtbar erwiesen sich darüber hinaus auch die Neugierde, die Betrachtungsweisen und die vielen Fragen zur Vergangenheit meiner jetzt vierjährigen Tochter Caroline in der Endphase dieser Arbeit, welche meinen Blick für das erste historische Verstehen von Kindern weiter geschärft haben.

Namentlich erwähnen und zugleich bedanken möchte ich mich auch bei Dr. Lu Seegers und Herrn Wilhelm Sommer, die mir konstruktiv-kritische Anregungen zu den verschiedensten Aspekte meiner Arbeit gegeben haben. Ebenso hilfreich waren für mich die fachdidaktischen Diskussionen im Rahmen mehrerer Vorträge in Seminaren bei Herrn Dr. Andreas Urban und Herrn Wilhelm Sommer sowie der im Januar 2005 stattgefundenen Tagung „Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik – Fragestellungen, Methoden, Erträge“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Hilke Günther-Arndt und Herrn Prof. Dr. Michael Sauer.

Gewidmet ist diese Arbeit meiner Mutter Aenne Hausen und meinem zu Beginn dieses Projektes verstorbenen Vaters Dipl.-Ing. Hans Hausen. Beide haben mich stets bei all meinen Vorhaben, bei meinen Interessen und bei meinem beruflichen Werdegang mit allen Kräften unterstützt. In Zeiten beschwerlichen Arbeitens erinnerte ich mich oft an das, aus verschiedenen Gründen nicht beendete Dissertationsprojekt meines Vaters. Im erfolgreichen Abschließen dieser Dissertation sehe ich ein wenig seinen Wunsch der Vollendung seiner eigenen Bemühungen erfüllt.

Mein Anliegen ist es, die vorliegende Arbeit der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, um das frühe historische Lernen ein Stück weit aus seinem Schattendasein herauszuheben. Eltern und Lehrer sollen sensibilisiert werden für die außerordentliche Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit Geschichte für die verschiedenen Lebensbereiche, die von den Kindern selbst bereits erkannt worden ist. Ihr Blick soll geschärft werden für die Neugierde, die Fragen und das Interesse von Kindern gegenüber historischen Sachverhalten und Begebenheiten, aber auch für ihre bemerkenswerten Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. Das aufgezeigte Spektrum an fachlich angemessenen und kindgemäßen Möglichkeiten im Umgang mit Geschichte soll als Anregung zu einem gemeinsamen, eben einem begleiteten Geschichtslernen verstanden werden.

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur emirisch-psychologischen Erforschung des Entwicklungsstandes historischer Sinnbildungsleistungen im Kindesalter, die in Deutschland bislang nur marginalen Stellenwert hat. Die wenigen, in der Literatur vorliegenden Ergebnisse älteren und neueren Datums dienen als Vergleichshorizonte für die Interpretation und Darstellung der eigenen empirischen Analysen.

Gegenstand der Untersuchung sind verschiedene Komponenten historischen Bewusstseins wie Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein, sie gibt zudem Einblicke u.a. in die kindlichen Wissens- und Vorstellungsinhalte, historischen Interessen, sprachlichen und kognitiven Kompetenzen sowie die Verknüpfungsleistungen zwischen den Zeitdimensionen „Vergangenheit“, „Gegenwart“ und „Zukunft“ als Kern von Geschichtsbewusstsein.

Beteiligt waren 193 Grundschülern/innen aus jeweils zwei Klassen pro Jahrgangsstufe. Durch die überwiegend qualitative Ausrichtung des Ansatzes wird dem Anliegen der neueren Entwicklungspsychologie zur adäquaten Erfassung und Auswertung von Daten zum kindlichen Geschichtsbewusstsein entsprochen. Vor dem Hintergrund der qualitativen Forschungsmethodologie der Grounded Theory lag der methodische Schwerpunkt dabei auf dem kindgemäßen Verfahren der Gruppendiskussion, durchgeführt wurden aber auch Zeichenaufgaben, schriftliche und mündliche Befragungen sowie teilnehmende Beobachtungen als kindgemäße Methoden der Datenerfassung.

Im Ergebnis belegt die Studie vor allem, dass schon Erstklässler in Ansätzen und Viertklässler in elaborierter Form ein Geschichtsbewusstsein erkennen lassen, sie ein relativ großes Interesse an verschiedenen historischen Themen zeigen, unterschiedlichste Quellen des Wissenserwerbs nutzen, aber auch emotional involviert sind. Dieses rechtfertigt die Forderung, das Bezugsfach „Geschichte“ aus seinem Schattendasein im Sachunterricht emporzuheben. Verdeutlicht wird seine bisherige Randständigkeit am Beispiel Niedersachsens.

Abschließend werden unterrichtspraktische Handlungsempfehlungen für das frühe historische Lernen herausgearbeitet, z.B. hinsichtlich der Auswahl von Inhalten und erster Lehr-/Lernziele sowie des Einsatzes von Methoden, Lernorten und Medien. Bei allen didaktisch-methodischen Überlegungen werden gezielt entwicklungspsychologische Aspekte mit allgemeinen grundschul- und sachunterrichtsdidaktischen Prinzipien in Einklang gebracht.

Schlagworte:
Geschichtsbewusstsein, qualitative Forschung, begleitetes Geschichtslernen

The following thesis offers a contribution to empirical psychological research regarding the developmental standards of historical sensory educational achievement in childhood – which until now has been granted only marginal importance. The few existing recorded results, both from earlier and recent times, serve as a comparative horizon for the interpretation and presentation of this empirical analysis.

Objectives of this study are various components of the historical consciousness, such as consciousness of time, reality and history. These give insights into children's knowledge, imaginative contents, and historical interests; linguistic and cognitive competences; as well as the achievement of inter-connection between the time dimensions „Past", „Present" and „Future" as the center of historical consciousness.

The participating 193 elementary school pupils came from two classes per grade. Against the background of the qualitative research methodology of the Grounded Theory, the methodical emphasis lay on the age appropriate method of group discussion, but included drawing assignments, written and oral questioning, as well as participatory observation as age appropriate methods of data sampling.

As a result, the study supports strongly that already first graders, in a partial way, and fourth graders, in a more elaborate form, exhibit historical consciousness, show a relatively high interest in various historical themes, use multiple sources of knowledge, but are also emotionally involved. This justifies the demand to raise the subsidiary subject "history" out of its shadow life within the larger subject "social studies". Its current fringe status is demonstrated using the example of the State of Lower Saxony.

In conclusion, practical classroom suggestions are worked out for early learning of history, for example, regarding the choice of content and first teaching/learning goals, as well as the application of methods, learning environments and media. In all didactical and methodical considerations, aspects of developmental psychology are brought into alignment with general elementary school and social studies teaching principles.

Key words:

Historical consciousness, qualitative research, accompanied historical learning

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG 3
ABSTRACT 5
INHALTSVERZEICHNIS 7

1 **Einleitung und Fragestellung** 10
1.1 Stand der Forschung 12
1.2 Forschungsdesiderata 30
1.3 Ziele und Aufbau der Arbeit 31

2 **Begriffliche und inhaltliche Vorverständigung** 35
2.1 Bedingungsfaktoren zur Ausbildung von Geschichtsbewusstsein 35
2.1.1 Individualpsychologische Prädispositionen von Grundschulkindern 38
2.1.2 Soziokulturelle Voraussetzungen 42
2.2 Grundlegende terminologische Unterscheidungen und Zusammenhänge 45
2.2.1 Wesensmerkmale und Funktionen von Geschichtsbewusstsein 53
2.2.2 Kriterien zur Bestimmung von Geschichtsbewusstsein nach Hans-Jürgen Pandel 60
2.2.3 Eine eigene Definition im Hinblick auf die praktische Anwendung bei Kindern 60

3 **Entwicklungspsychologische Grundlagen: Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter** 68
3.1 Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein nach Heinrich Roth 68
3.2 Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein nach Waltraut Küppers 72
3.3 Kritische Betrachtung beider Ansätze 74

4 **Das Forschungsdesign der Erhebungen** 77
4.1 Grundgedanken, Fragestellungen und Gütekriterien der Erhebungen 77
4.2 Vorstellung eigener empirischer Untersuchungen 80
4.2.1 Die Gruppe der Probanden 80
4.2.2 Themenspektrum 83
4.2.3 Die organisatorische und methodische Anlage der Untersuchung 91
4.3 Datenerhebung, -aufbereitung und –auswertung in der qualitativen Forschungspraxis 96
4.3.1 Theoretische Grundlegung 96
4.3.2 Grounded Theory als Basis der Datenanalyse und Theoriebildung 101

4.3.3 Angewendete Datenerhebungsmethoden 105
4.3.3.1 Gruppendiskussion als zentrales Erhebungsverfahren 105
4.3.3.2 Zeichnerische Darstellungen 113
4.3.3.3 Schriftliche und mündliche Befragungen in der Schnittmenge qualitativer und quantitativer Sozialforschung 116
4.3.3.4 Teilnehmende Beobachtungen 124
4.3.4 Datenaufbereitung und –auswertung 126
4.3.4.1 Die Datenaufbereitung 126
4.3.4.2 Theoretisches Kodieren: Textanalyse in der Grounded Theory 129
4.3.4.3 Exkurs: Fragebogenanalyse als quantitative Verfahrensweise 136

5 **Ergebnisse der Auswertung des Datenmaterials des ersten und vierten Jahrganges** 138
5.1 Subjektive Interessen der Kinder an geschichtlichen Themen 138
5.2 Informationsquellen der Kinder zum Erwerb historischer Kenntnisse 145
5.3 Ausprägung von Geschichtsbewusstsein nach Schuleintritt 155
5.4 Ausprägung von Geschichtsbewusstsein im vierten Schuljahr 202

6 **Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter** 255

7 **Bestandsaufnahme: Frühes historisches Lernen in Niedersachsen** 278
7.1 Geschichte in der Grundschule: ein historischer Abriss 278
7.2 Historisches Lernen als Stiefkind des Sachunterrichtes 282
7.3 Eine Begründung für die Notwendigkeit historischen Lernens im Rahmen sachunterrichtlicher Zielsetzungen 286
7.4 Lehrplananalyse und –kritik am Beispiel Niedersachsens 291
7.4.1 Formaler Aufbau und inhaltliche Gestaltung der Rahmenrichtlinien 292
7.4.2 Eine kritische Stellungnahme 296

8 **Unterrichtspraktische Überlegungen zum zukünftigen historischen Lernen in der Grundschule** 304
8.1 Vorüberlegungen 304
8.2 Zielsetzungen, Inhaltsauswahl und –strukturierung 306
8.3 Grundorientierungen methodischen Handelns im Rahmen eines begleiteten Geschichtslernens 319
8.4 Fachspezifische Methoden, Medien und Orte historischen Lernens 326
8.4.1 Grundlegendes 327

8.4.2 Handlungssituationen 329
8.4.3 Arbeits- und Handlungsformen 329
8.4.3.1 Quellenarbeit: Schriftliche und mündliche Quellen, Sach- und Bildquellen 330
8.4.3.2 Recherchen in öffentlichen Einrichtungen 342
8.4.3.3 Arbeit mit Sach-, Fach- und Kinderbüchern 343
8.4.3.4 Neue Medien - Arbeit mit dem PC: Internet und CD-ROMs 344
8.4.3.5 Künstlerisches Darstellen: Malen, Basteln, Modellieren etc. 346
8.4.3.6 Spielen von und „mit“ Geschichte 348
8.4.3.7 Lehrer- und Schülererzählung 351
8.4.3.8 Philosophische Gespräche 352
8.4.4 Verlaufskonzepte: Schritte historischen Denkens 354
8.4.4.1 Einstiegsphase: historische Frage- und Problemstellung 355
8.4.4.2 Erarbeitungsphase: historische Methode 355
8.4.4.3 Ergebnissicherung und –präsentation: historische Antwort 357
8.4.5 Sozialformen: Formelle und informelle Gruppierungen 361
8.4.6 Methodische Großformen 363
8.4.7 Kritische Anmerkungen 365

9 **Abschlussbetrachtung** 367

LITERATURVERZEICHNIS 376
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN 424
WISSENSCHAFTLICHER WERDEGANG 426

ANHANG

- Dokument 1 -

I Materialien allgemein
II Zeichnungen
III Mind-maps zum Thema „Geschichte“

- Dokument 2 -

IV Gruppendiskussionen / mündliche Befragungen

1 Einleitung und Fragestellung

Caro: Im Museum, da gibt's so alte...so...
Kaja: Ja, und da...ich guck' mir die Dinosaurierknochen immer so gerne an.
Int.: Warum denn?
Kaja: Weil...weil das einfach so...so schön aussieht.
Ina: Und spannend ist.
Kaja: Ja, und spannend ist.
Caro: Und interessant.
Int.: Warum sind die denn interessant?
Kaja: Ja, weil das so alt ist.
Caro: Weil das von der Urzeit ist.

(Caro 7;5 J., Kaja 7;7 J., Ina 7;4 J.)[1]

„Geschichte" - ein weit gefasster Begriff - ist in der Umgangssprache allgemein verständlich: Er wird überwiegend mit Vergangenheit assoziiert, sei es beispielsweise die Lebensgeschichte anderer, die der eigenen Familie, die Geschichte der eigenen Nation oder die einer Kultur. Durch die „Allgegenwart der Geschichte" (Bergmann 1993) in unserer Gesellschaft erfolgt historisches Lernen als fundamentaler und elementarer Prozess der menschlichen Lebenspraxis in vielfältigen Variationen über die gesamte Lebensspanne hinweg. Beobachtungen von Kindern im Alltag zeigen, dass diese sich schon im jungen Alter gerne mit Vergangenem auseinandersetzen: Sie betrachten interessiert Fotos aus dem letzten Urlaub, sie hören eigens für ihre Altersklasse entwickelte Geschichts-Hörspiele, sie rezipieren begierig die immer größer werdende Zahl an Kindersachbüchern zu verschiedenen Themen der Geschichte, sie begeistern sich - wie die Sequenz aus einer Gruppendiskussion zeigt - für Exponate und Nachbildungen in Museen, um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Das schulische Lernen dazu erfolgt in Deutschland als eigenständiges Unterrichtsfach erst nach den ersten vier bis sechs Schuljahren. Davor wird intendiert, die Kinder weitgehend ungefächert zu unterrichten, so dass historisches Lernen - integriert in den Sachunterricht, die Heimat- und Sachkunde o.ä. - nur in Ansätzen stattfindet. Jegliche Auseinandersetzung mit Vergangenem, hierzu zählen selbstverständlich auch die schulischen Bildungsbemühungen, fördert die individuelle Ausbildung von Geschichtsbewusstsein als eine Art und Weise, in der ein Individuum oder ein Kollektiv sich die Vergangenheit erinnernd „so vergegenwärtigt, dass gegenwärtige Lebensverhältnisse verstanden und Zukunftsperspektiven der Lebenspraxis entworfen werden können" (Rüsen 1994c, S. 64). Folglich ist historisches Bewusstsein eine Denkweise bzw. die Fähigkeit zur

[1] Die Sequenz stammt aus einer Gruppendiskussion (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 2), die ich im Rahmen meiner Tätigkeit als studentische Hilfskraft bei Frau Prof. Dr. Billmann-Mahecha erhoben habe.

Verarbeitung historischer Sachverhalte und Deutungsmuster, also keine ausschließliche Agglomeration von Wissensinhalten. Wie oftmals gemeint, bezieht es sich nicht nur auf die Vergangenheit, sondern integriert auch wegen seiner persönlichkeitsbildenden und handlungsleitenden Wirkungen die Dimensionen der Gegenwart und Zukunft.
Trotz einer Fülle von derartigen Begriffsexplikationen in unterschiedlicher Qualität und Akzentuierung zur Bestimmung, Analyse und zum Verständnis des psychologischen Konstruktes „Geschichtsbewusstsein" (z.B. v. Borries 1992, v. Borries/Pandel 1994, Jeismann 1985/1988, Rüsen 1994b/1994c/1994d/1995, Straub 1998b) soll die genannte Definition für einen ersten Eindruck genügen.

In den letzten Jahren zeichnen sich in Deutschland verstärkte Bemühungen hinsichtlich der empirisch-methodischen Annäherung an das Geschichtsbewusstsein verschiedener Gruppen (differenziert nach Alter bzw. Generation, Erfahrungshintergründen usw.) ab. Einschlägige theoretische Konzeptualisierungen und empirische Arbeiten aus dem deutschsprachigen, frankophonen und angloamerikanischen Raum sind insbesondere von Kölbl (2003/2004a) im Rahmen einer gelungenen Arbeit zur Ontogenese von Geschichtsbewusstsein in der Adoleszenz zusammengestellt worden.[2] Verschiedene, seinerseits dargestellte Projekte werden nachfolgend unter schwerpunktmäßiger Betrachtung des Kindes- und frühen Jugendalters[3] aufgrund ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit aufgegriffen. Erweiternd werden mehrere nationale und internationale Studien zur Ontogenese historischen Bewusstseins im Allgemeinen und zu speziellen Dimensionen wie Zeitbewusstsein, narrative Kompetenz usw. vorgestellt.[4] Die Darstellung internationaler Bemühungen zur Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Primarbereich runden die Ausführungen zum Stand der Forschung ab.

---

[2] Neuere deutschsprachige Überblicksarbeiten zur empirischen Erfassung der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein und zur internationalen Diskussion stammen v.a. von Beilner (2003), v. Borries (2002a/2002b), Langer-Plän (2000). Die Ansätze geben aber nur kursorische Einblicke in die nationalen und internationalen Forschungsbemühungen und genügen damit im Einzelnen nicht dem Anspruch einer umfassenden Darlegung des wissenschaftlichen Forschungsstandes. Einen detaillierten Überblick über den angloamerikanischen Forschungsstand geben Levstik/Barton in ihrem Buch „Doing History" (2000) und in ihrem neuesten Werk „Teaching history for the common good" (2004). Auch der Kanadier Samuel Wineburg (1996/2001) hat sich insbesondere im historischen Rückblick mit bedeutenden angloamerikanischen Ansätzen befasst. Außer in der Dissertationsschrift von Marlo Fehling (2001) liegen in Großbritannien bislang keine Arbeiten vor, die umfassend den Stand theoretischer und empirischer Ansätze in der englischen Geschichtsdidaktik (history education) darstellen. Die Ausführungen Fehlings konzentrieren sich auf verschiedene empirische Untersuchungen, die sich mit der Vermittlung und Rezeption von Geschichte im Unterricht befassen. Des Weiteren ist ein Band von Carretero/Voss (1994) erwähnenswert, in dem eine Reihe europäischer Studien zu kognitiven Entwicklungsprozessen, zu Lehr- und Lernprozessen, zum Umgang mit Lehrbuch- und Quellentexten sowie zur Rolle von Geschichtserzählungen vorgestellt sind.

[3] Als Selektionskriterien für die vorgestellten Studien galten insbesondere
- deren methodische und inhaltliche Relevanz für die vorliegende Arbeit;
- ihre Aktualität;
- das Alter der Probanden von etwa sechs Jahren bis zum Beginn der Adoleszenz.

[4] Obwohl Kölbl den Anspruch erhebt, zentrale Studien darzulegen, „die sich auf die Rekonstruktion allein des kindlichen bzw. jugendlichen Geschichtsbewusstseins konzentrieren" (2004a, S. 43), lassen sich einige bedeutende Ansätze zur Kindheit vermissen. Entsprechende Bemühungen sind vielfach eng mit dem schulischen historischen Lernen verknüpft.

1.1 Stand der Forschung

Deutschland

Schon Herbert Freudenthal verwies 1933 auf erhebliche Defizite der empirischen Ansätze, die mit Beginn des 20. Jahrhunderts durch die sich entwickelnde experimentelle Psychologie und Pädagogik (z.B. Keller 1909, Lobsien 1909, Stern 1905) entstanden sind. Zu nennen sind mangelnde klare theoretische und methodische Konzepte oder die inhaltliche Reduzierung auf das Geschichtsinteresse und -wissen von Schülern. Geschichtsbewusstsein wurde dabei nicht als ein spezifisch mentaler Modus der Verarbeitung historischer Erfahrungen betrachtet. Freudenthal selber definierte es vielmehr als ein komplexes geistig-seelisches Vermögen und erweiterte die bisherige inhaltliche Akzentuierung vor allem um Fragen zu kognitiven Kompetenzen und Operationen bei der Verarbeitung historischer Überlieferung sowie zu gruppen- und geschlechtsspezifisch differenzierten Wahrnehmungsformen. Methodisch orientierte er sich an der narrativen Struktur von Geschichtsbewusstsein, indem er sich besonders Verfahren wie Bildversuchen, Museumsbesuchen und literarischen Begegnungen bediente. Die Auswertung erfolgte ohne nennenswerten theoretischen Hintergrund. Wie auch Kurt Sonntag (1932) erarbeitete er als zentrales Ergebnis ein entwicklungspsychologisch angelegtes Phasenmodell, das gleichsinnig mit dem Lebensalter der Probanden voranschreitet.

Die Fragestellungen Sonntags in seiner Dissertation über das geschichtliche Bewusstsein des Schülers sind u.a. auf die Entwicklung zentraler Kategorien wie Zeit- und Realitätsbewusstsein, historisches Verständnis, Urteilsfähigkeit, historische Interessenbildung ausgerichtet (vgl. Sonntag 1932, S. 7). Theoretisch orientierte er sich an einem weit gefassten Begriff von Geschichtsbewusstsein, indem er zwischen vorwissenschaftlichem und wissenschaftlichem Bewusstsein differenziert hat (vgl. ebd., S. 7 ff.). Als wesentlichen Bestandteil erachtete er dabei die Kategorie der irreversiblen geschichtlichen Zeit. An der Studie beteiligt waren Probanden ($n \approx 100$) der ersten Volksschulklasse bis hin zur Abschlussklasse der „höheren Schule“. Das breite Methodenspektrum mit teilnehmenden Beobachtungen, Intensivinterviews, Erzählverfahren, schriftlichen und zeichnerischen Aufgaben sowie einem Fragebogen war überwiegend qualitativer Natur. Als Ergebnis entwickelte Sonntag ein Phasenmodell, welches die Entwicklung der genannten Dimensionen über die Stufen der Kindheit bis zum 12. Lebensjahr, der Pubertät bis zum 14. Lebensjahr, der Reifezeit bis zum 18. Lebensjahr und der Adoleszenz skizziert. Es zeichnet sich durch ein heterogenes Konstruktionsprinzip mit unterschiedlicher Akzentuierung von kognitiven Operationen und Interessengebieten der Schüler aus. Zu Recht kritisiert Kölbl (2004a) die unzureichende Würdigung der Studie

hinsichtlich ihres bemerkenswerten Datenumfanges, ihrer inhaltlichen Akzentuierung, der Wahl unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden, ihrer detaillierten und anschaulichen Interpretation. Nicht umsonst waren die Ergebnisse von Sonntag für viele spätere Erhebungen richtungweisend.

Erstmalig wurde sein Ansatz von Heinrich Roth (1965, im Original 1955), später von Waltraut Küppers (1966, im Original 1961) aufgegriffen[5] und mittels eines verfeinerten und vielfältigeren methodischen Instrumentariums empirisch ausgeweitet. Die Untersuchungen wurden in vierten und höheren Klasse verschiedener Schulformen durchgeführt. Beide unterrichtspsychologischen Studien dienten - trotz aller schon kurz nach Erscheinen der Publikationen aufkommender kritischer Stimmen (z.B. v. Borries 1987b, v. Friedeburg/Hübner 1970) hinsichtlich Methodologie und entwicklungspsychologischen Grundannahmen - als richtungweisend für die altersgemäße Unterrichtsplanung und – gestaltung. Ihr Einfluss auf geschichtsdidaktische Ansätze und curriculäre Festlegungen, speziell auch im historischen Lernen in der Grundschule, wird auch heute noch deutlich.

Durch einen Paradigmenwechsel in der Geschichtsdidaktik mit Beginn der 1970er Jahre rückte das historische Bewusstsein zunehmend stärker in den Mittelpunkt geschichtstheoretischer und -didaktischer Reflexion und wurde schließlich als zentrale Kategorie angesehen (z.B. Jeismann 1980, Rohlfes 1971, Schörken 1972). Im Zentrum der Betrachtungen standen dabei u.a. die Wesensmerkmale von Geschichtsbewusstsein (z.B. v. Borries 1988a, Mayer/Pandel 1976, Pandel 1987, Rüsen 1982a/1985/1987, Schörken 1972) narrativitätstheoretische Überlegungen (z.B. Röttgers 1982, Rüsen 1982a/1985) sowie geschichtsdidaktische Aspekte (z.B. Bergmann 1972, Kuhn 1974).

Die geschichtsdidaktischen Empiriebemühungen in der DDR fokussierten verstärkt die Ontogenese von Geschichtsbewusstsein. In Fortführung einer von Waldemar Waade (1975) durchgeführten Querschnittsanalyse, in der das historische Interesse von 10- bis 16-jährigen Schülern u.a. als Voraussetzung und Wirkung eines effizienten Geschichtsunterrichtes untersucht wurde, hat Dagmar Klose (1988) in neun Klassen über die gesamte Schulzeit hinweg die Effektivität historischen Lernens gemessen. Als theoretischer Rahmen ihrer Arbeit dienten die Erkenntnisse der kulturhistorischen Schule Wygotskis und Leontjews, aber auch neuere Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung.

Ähnlich dem umstrittenen Ansatz von Christian Noack (1994) zu „Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein“[6] entwickelt auch Klose (1991/1994) in ihrer weiteren Arbeit - in Anlehnung an Rüsens Konzept historischer Sinnbildungstypen - ein Modell zu „Sinnbildungsniveaus für historisches Lernen“ bei Schülern des fünften bis elften

[5] Anfang der 1930er Jahre hat sich auch Jean Piaget in einer – allerdings sehr kleinen Studie - dem historischen-begrifflichen Verständnis von Kindern gewidmet. Bis auf einen Nachhall in Wygotskis berühmten Werk „Denken und Sprechen“ (1977) blieb die Studie unbeachtet.

[6] Eine gelungene kritische Reflexion der Studie ist z.B. Kölbl (2004a) zu entnehmen.

Jahrganges. Von zentraler Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind ihre Ergebnisse in Bezug auf die jüngeren Schüler, denen sie u.a. einen Hang zur Affirmation und zu moralisch determinierter Urteilsbildung sowie ein wenig ausgebildetes politisches und ökonomisches Bewusstsein nachweisen konnte. Dennoch zeigten sich die Schüler in der Lage, aus einem relativ ungegliederten Vorstellungskomplex eine kognitiv durchdrungene Darstellung abzugeben (vgl. Klose 1994, S. 88).

In ihrem neusten Werk führt Klose (2004) ihre bisherigen theoretischen und empirischen Bemühungen fort. Ihr Augenmerk richtet sie dabei vor allem auf die Anfänge historischen Lernens, weshalb entwicklungspsychologische neben geschichtstheoretischen Überlegungen eine zentrale Rolle spielen. Im Ergebnis entstehen Umrisse einer konstruktivistischen Geschichtslerntheorie. Zu diesem Zweck nimmt Klose zunächst einen Abgleich „historischer Kategorien“ mit „den Bedingungen von Lern- und Entwicklungszusammenhängen“ vor. Dabei geht es um Zeit- und Raumverständnis, Objektivität und Perspektivität, Problemorientierung und Lebensweltbezug. Stets wird an unterrichtspraktischen Beispielen aufgezeigt, wie diese Fundamentalkategorien historischen Denkens bereits im Anfangsunterricht adressatengerecht gefördert werden können.

Ein von Hans-Jürgen Pandel (1991a) entwickeltes Strukturmodell (siehe Kapitel 2.2.2) eignet sich, anders als beispielsweise die elaborierte theoretische Konzeptualisierung Jörn Rüsens (z.B. Rüsen 1993a/1994c, Rüsen u.a. 1991)[7], besonders für die empirische Annäherung an die Ausprägungsformen des kindlichen Geschichtsbewusstseins. Auf ihm basieren die nachfolgend ausführlich referierten und kritisch reflektierten Ansätze, die hinsichtlich ihrer qualitativ-empirischen Anlage und ihrer Befunde als Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit dienten.

Hervorzuheben ist die von Pandel selbst initiierte und von Renate El Darwich (1991) ausgewertete Untersuchungsreihe[8] zur Erfassung des jeweils erreichten Grades der Ausdifferenzierung von sieben Bewusstseinsdimensionen wie z.B. Zeitbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein. Kindern (n = 18) im Alter von fünf bis 14 Jahren wurden Aufgaben- und Fragestellungen zur schriftlichen und mündlichen Bearbeitung vorgelegt, wobei Intensivinterviews im Zentrum standen. Bis ca. zum 12. Lebensjahr verdeutlichen die Ergebnisse Unzulänglichkeiten auf allen Ebenen des Geschichtsbewusstseins, das auf der allgemeinen kognitiven Entwicklung aufbaut. Beispielsweise lässt sich erst zu diesem Zeitpunkt ein Zeitkonzept ausmachen, obwohl schon jüngere Kinder Zeitbegriffe verwenden, aber ihre Erinnerung nicht über die eigene Lebensspanne hinausreicht und diese anhand lebensgeschichtlich bedeutsamer Ereignisse

[7] Fraglich ist beispielsweise, „inwiefern die vier Typen tatsächliche Stufen historischer Sinnbildung darstellen“ (Kölbl 2004a, S. 53). Zudem formuliert Rüsen keine formal-strukturellen Kriterien zur Differenzierung. Für weitere kritische Anmerkungen siehe vor allem Kölbl (2004a) und Straub (1998b).

[8] Die Probanden der beiden anderen Untersuchungsreihen waren Jugendliche (n = 156) und Studenten (n = 191). Die Erhebungsumstände und Ergebnisse sind zusammenfassend bei Pandel (1991a) referiert.

und Situationen fixiert wird. So vermögen z.B. auch Zehnjährige nur mit Mühe größere Veränderungsprozesse im Zeitverlauf zu erkennen, und selbst Jugendliche betrachten sich nicht als Handlungsträger der Geschichte. Der in späteren Jahren stattfindende schulische Geschichtsunterricht hat vornehmlich Auswirkungen auf den Erwerb abfragbaren Wissens, kaum auf eine Bewusstseinsbildung und eine kritische Haltung gegenüber Geschichte.

Ebenfalls von zentraler Bedeutung ist die recht groß angelegte explorative Studie von Helmut Beilner und Martina Langer-Plän zur Erfassung des Geschichtsbewusstseins von Grundschulabgängern (n = 50) (siehe Beilner 1990/1992/1998/1999, Langer-Plän 1999a). Durchgeführt wurde sie in den Jahren von 1989 bis 1998. Nach einer anfänglichen Relevanzsetzung auf einzelne Teilbereiche ist die Erhebung im Späteren sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich des samplings (n = 82) ausgeweitet worden. Das Forschungsinteresse lag u.a. auf dem Geschichtsbegriff der Zehnjährigen, ihrer historischen Imaginationsfähigkeit, ihrem Geschichtsinteresse sowie auf den bereits repräsentierten Kompetenzen zu den verschiedenen Dimensionen historischen Bewusstseins. Als Erhebungsinstrumente dienten ein Fragebogen mit überwiegend offenen Fragen, Einschätzskalen und Ordnungsaufgaben.[9] Neben der Ermittlung von Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerten war vor allem die quantitative Auswertung der „weichen“ Daten von Interesse, die mittels verschiedener Inhaltsanalysen (vgl. Mayring 1997/2000), insbesondere der „Grounded Theory“ (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996), erfolgte.

Im Ergebnis weisen schon Zehn- und Elfjährige ein erstes grundlegendes Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein auf (siehe Kapitel 6). Sie sind z.B. in der Lage, den Realitätscharakter von Geschichte zu erfassen[10], verschiedene Perspektiven einzunehmen und historische Sachverhalte zu beurteilen. Sie erkennen die Vielschichtigkeit von Geschichte, haben erste Interessenschwerpunkte ausgebildet, verfügen über an soziale Gruppen gebundene Epochenvorstellungen wie „Römerzeit“ oder „Ritterzeit“ und sie vermögen ihre eigene Einbindung in die Geschichte darzustellen. Bis hin zur Sekundarstufe I weisen die Schüler jedoch nur eine gering ausgeprägte Fähigkeit zur zeitlichen Verortung von historischen Personen, Ereignissen und Zuständen auf. Ebenso schwer fallen ihnen zeitliche Reihungen und Zuordnungen, insbesondere in verbal-abstrakter Form. Bietet man den Schülern jedoch unterstützend visuell-konkrete Denkanreize an, vermögen sie chronologische Verortungen vorzunehmen. Hierzu setzten sie bestimmte Strategien ein, z.B. nehmen sie Ordnungen nach pauschalen Empfindungen für den Grad der Andersartigkeit oder nach epochalspezifischen Erscheinungen und Kontexten vor (vgl. Beilner 2000).

---

[9] Die Antworten wurden mündlich erhoben, auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert.

[10] Ergänzend weist Langer-Plän in einer gesonderten Studie (vgl. Langer-Plän 1999a) Grundschulkindern die Kompetenz nach, bei der Differenzierung zwischen „real“ und „fiktiv“ geschichtsmethodische bzw. geschichtstheoretische Denkweisen einzubringen, z.B. zur Beweiskraft von Quellen und Überlieferungen oder dem Erkennen epochaltypischer Merkmale.

Als unterrichtspraktische Konsequenz fordert Beilner zum einen die Aufrechterhaltung und Förderung der kindlichen Motivation in der Beschäftigung mit Geschichtsfragen, zum anderen seien inhaltlich die sachadäquaten Vorstellungen der Kinder zum Geschichtsbegriff zu thematisieren. Die Kompetenzen hinsichtlich der Doppelkategorien nach Hans-Jürgen Pandel (siehe Kapitel 2.2.2) sind z.B. durch zeitliche Ordnungsübungen und das Verständnis für gesellschaftliche Ordnungsbegriffe zu fördern, die Vielschichtigkeit des historischen Geschehens zu erhellen und die Bedeutung der Geschichte für den Einzelnen zu klären. Zur Ausbildung von Zeitbewusstsein betont er die Arbeit mit konkret-bildlichen Medien wie z.B. Zeitleisten, Geschichtsfries, aber auch mit abstrakt-formalen zeitlich-historischen Inhalten.

Trotz des gleichen Theorierahmens sind deutliche Unterschiede in der Ausrichtung beider Studien, den verwendeten Erhebungsinstrumenten und den jeweiligen Auswertungsverfahren zu erkennen, die sich wiederum in den einzelnen Befunden widerspiegeln. Anders als die rein theoriebildende Ausrichtung von Pandel und El Darwich sind die Bemühungen Beilners eher praxisorientiert. Aufgrund des explorativen Anliegens und des somit schmal gewählten Samples haben die gewonnenen Daten beider Arbeiten exemplarischen Charakter. Die Nutzung qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden entspricht dem Anliegen der Entwicklungspsychologie zur adäquaten Erfassung und Auswertung von Daten zum kindlichen Geschichtsbewusstsein. Das Spektrum an Verfahren ist dabei nur bedingt ausgeschöpft worden, und eine Abstimmung auf den jeweils zu untersuchenden Gegenstand ist nur ansatzweise erfolgt. Beilner gesteht ein, dass z.B. bei der Ermittlung der historischen Imaginationsfähigkeit durch „Verbalisierung viel an Inhaltlichkeit und Plastizität verloren geht“ (Beilner 1999, S. 125) und damit die gewonnenen Daten weniger valide sind. Im Ganzen betrachtet stellen beide Ansätze, trotz des Eingeständnisses fehlender Repräsentativität, sowohl inhaltlich und methodisch als auch in ihrem Ergebnis eine Ausgangsbasis für weiterführende Forschungen hinsichtlich der kindlichen Ontogenese von Geschichtsbewusstsein dar. Die Ergebnisse Beilners bieten darüber hinaus erste Anknüpfungsmöglichkeiten für die Pragmatik (siehe z.B. Beilner 1990/1992/1998/2000).

Ontogenese verschiedener Teilaspekte von Geschichtsbewusstsein

Studien zur Ontogenese einzelner Aspekte von Geschichtsbewusstsein und zu anderen kognitiver Kompetenzen wie z.B. Erzählfähigkeit, moralisches Bewusstsein stehen vielfach nicht in direktem Bezug zum historischen Bewusstsein. Aufgrund ihrer Vielzahl kann in

diesem Zusammenhang nur exemplarisch auf ausgewählte Arbeiten eingegangen und weiterführende Literatur genannt werden.

Als fundamentale Grundkategorie geschichtlichen Denkens wird heutzutage meist das Zeitbewusstsein in seinen verschiedenen Dimensionen angesehen. Ihm wird nicht mehr eine „Zubringerfunktion“ für die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein zugeschrieben (vgl. z.B. Roth 1968, Sonntag 1932), beide Bewusstseinsformen werden im Wesentlichen als synchrone Prozesse verstanden (vgl. z.B. Günther-Arndt 1980, Pandel 1991a, Schaub 2002). Zur Genese des genuin historischen Temporalbewusstseins liegen zahlreiche empirische Studien älteren Datums vor (z.B. Ames 1946, Mönks 1965, Oblinger 1956, Piaget 1955, Rost/Kalb/Schorch 1979, Roth 1965), die primär auf die Beantwortung von Reihungsaufgaben in Befragungen ausgerichtet sind. In der internationalen Forschung haben sich in jüngerer Zeit vor allem Barton/Levstik (1996), Carretero (1991), Friedman (1992), Levstik/Barton (1996), Thornton/Vukelich (1988), West (1982) empirisch mit dem Zeitbewusstsein von Grundschülern beschäftigt. Deutschsprachige Forschungsansätze (z.B. Beilner 1990/1992/1999/2000) machen im Verhältnis zu den rein theoretisch ausgerichteten, unterrichtspraktischen Überlegungen (z.B. Schaub 1996/1998/1999a) dabei nur einen kleinen Teil aus.

Fragen zum geschichtlichen Interesse spielen, wie oben bereits aufgezeigt, bei der Erforschung von Geschichtsbewusstsein implizit und explizit eine Rolle. Mangels neuerer Studien, die das Geschichtsinteresse im Kindes- und Jugendalter eigens thematisieren, ist auf die bekannten Arbeiten von z.B. Emrich (1971), Hug (1959), Marienfeld (1974), Wunderer (1985) zu verweisen. Zu würdigen ist die repräsentative Studie von Wolfgang Marienfeld, in der Probanden der fünften bis zehnten Jahrgänge (n = 2357) nach ihren Vorlieben zu verschiedenen Kategorien des Geschichtlichen befragt wurden. Trotz einer sukzessiven Verlagerung der Interessenschwerpunkte verdeutlichen die Ergebnisse über die gesamte Zeitspanne hinweg ein generell hohes Interesse an Kulturgeschichte und an der Geschichte von Entdeckungen und Erfindungen bzw. ein geringes Interesse an Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Die jüngeren Kinder begeisterten sich weniger für Zeitgeschichte, dafür verstärkt für die Epochen des Altertums und Mittelalters, für berühmte Persönlichkeiten, Kriegsgeschichte und für die Geschichte anderer Kulturen.

Eine weitere Erhebung zum geschichtlichen Interesse wurde von Bernd Lohse zu Beginn der 1990er Jahre durchgeführt, an der 13- bis 19-jährige Gymnasiasten (n = 880) teilnahmen (vgl. Lohse 1992). Aufgrund des höheren Alters der Probanden wird auf sie nicht weiter eingegangen.

In der gegenwärtigen Theoriediskussion besteht ein genereller Konsens darüber, dass auch historisches Erzählen ein konstitutives Element von Geschichtsbewusstsein darstellt. Im Rahmen einer Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein hat

Gabriele Magull (1997) ihr Interesse auf die kognitiv-begriffliche Verarbeitung und die narrativen Kompetenzen von 13-jährigen Schülern gerichtet. Eine nennenswerte jüngere Querschnittsstudie zum Erwerb der Erzählfähigkeit im Kindesalter, die jedoch in keinem direkten Zusammenhang mit der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein steht, ist von Boueke/Schülein/Wolf (1995) erstellt worden. Fünf-, sieben- und neunjährigen Kindern wurden dazu Bildergeschichten vorgelegt, die sie nacherzählen sollten. Im Ergebnis differenzierten die Autoren vier Erzählmodi, die nacheinander mit zunehmendem Alter durchlaufen werden (siehe Kapitel 2.1.1).

Geschichtsbewusstsein im Jugend- und Erwachsenenalter

Studien zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Jugend- und Erwachsenenalter liegen vergleichsweise in einem weitaus größeren Umfang vor (vgl. Kölbl 2003/2004a), von denen hier nur einige wenige genannt werden sollen. Von zentraler Bedeutung sind die verschiedenen Pilotstudien von Bodo v. Borries, die von der Untersuchung deutschsprachiger gedruckter Autobiographien (v. Borries 1987a/1988a) und lebensgeschichtlicher Intensivinterviews über Gruppenbefragung von Jugendlichen der Mittel- und Oberstufe (v. Borries 1980/1982/1983/1988a/1988b) bis hin zur Analyse von Unterrichtsprotokollen reichen. V. Borries intendiert hier, Theorie und Empirie des Geschichtsbewusstseins in wechselseitiger Erhellung voranzubringen. Zwei anerkannte Pilotstudien mit primär quantitativer Ausrichtung[11], an denen jeweils Schüler aus sechsten, neunten und zwölften Klassen teilnahmen, sind:

a) Eine Arbeit zur Entwicklungslogik des Geschichtsbewusstseins Hamburger Schüler ($n > 700$), in der mittels Fragebogen die kognitiven und emotionalen Zugriffs- und Umgangsweisen mit Geschichte, Deutungsmodelle, Einstellungsmuster, Affektladungen und Schlussfolgerungen der Probanden erhoben wurden (v. Borries/Lehmann 1991).
b) Eine repräsentative Befragung zum geschichtlichen Bewusstsein und zur politischen Orientierung von west- und ostdeutschen Jugendlichen ($n > 6000$) (v. Borries 1995).

Trotz einiger methodischer Schwächen beider Arbeiten, vor allem die quantitative Ausrichtung und die Formulierung „geschlossener Fragen“, führten die Auswertungen zu aufschlussreichen Ergebnissen. Beispielsweise lässt die Hamburger Studie ein sich wandelndes Geschichtsbewusstsein über die verschiedenen Klassenstufen hinweg vermuten. Die umfangreichen statistischen Analysen der zweiten Studie geben einen guten

[11] Diese und weitere empirische Studien sind in dem Werk v. Borries/Pandel/Rüsen (1991) dokumentiert, von denen die Erhebungen von Mirow (1991) und El Darwich (1991) für diese Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

Überblick über z.B. Interessen, Kenntnisstände, Einstellungen und Meinungen von Jugendlichen. Besonders überraschend war das Ergebnis, dass ost- und westdeutsche Schüler über Geschichte relativ ähnlich denken und Geschlecht, Schulform und Parteipräferenzen stärkere Unterschiede bewirken als der frühere Systemgegensatz.

Insbesondere der schulische Erwerb historischen Wissens wurde von Jürgen Mirow (1991) anhand verschiedener Befragungen von Schülern der fünften bis 13. Jahrgangsstufe untersucht. Der Auswertung nach kommt dem Geschichtsunterricht vor allem in der Mittelstufe eine wesentliche Bedeutung zu, obwohl die Unterrichtseffizienz durch das Aufweisen didaktisch-methodischer Mängel als verbesserungswürdig eingestuft wird.
In einer der neuesten Arbeiten ist auch Carlos Kölbl (2004a) der empirischen Frage nach dem spezifisch adoleszenten historischen Bewusstsein nachgegangen. Die jugendlichen Probanden (n = 36) im Alter von 11 bis 17 Jahren verschiedener Schulstufen wurden mittels Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zu ihren historischen Interessen, den Strukturen historischen Bewusstseins sowie historisch vermittelter Identitätsbildung getestet. Die transkribierten Gespräche wurden nach einem Verfahren der sequenziellen Interpretation analysiert, das in kritischer Auseinandersetzung mit Barney Glasers und Anselm Strauss' Konzeption der komparativen Analyse und empirisch fundierten Begriffs- und Theoriebildung (siehe z.B. Strauss 1991) entwickelt wurde. Das Ergebnis der Untersuchungen belegt die These „dass wir die historisch-narrativen Kompetenzen von Heranwachsenden in aller Regel drastisch unterschätzen“ (Kölbl/Straub 2001, Abs. 118). Das von Kölbl bezeichnete „moderne“ Geschichtsbewusstsein ist durch verschiedene Kategorien, jeweils gekennzeichnet durch alters-, sozial- und geschlechtsspezifische Ausprägungen, markiert. Für gleichermaßen alle Altersstufen charakteristisch ist u.a. ein großes, teils geschlechtsspezifisch variierendes Interesse an Geschichte sowie die Fähigkeit, durch komplexes historisches Denken Zusammenhänge zwischen den Zeitdimensionen herzustellen. Des Weiteren lassen sich auch Analogiebemühungen zwischen Vertrautem und Fremden ausmachen, zudem greifen die Jugendlichen zwecks historischen Verständnisses auf verschiedene Konzepte historischer Entwicklungen wie z.B. Fort- und Rückschritte zurück. Eine unterrichtspraktische Aufbereitung der Ergebnisse erfolgt nur in einigen wenigen allgemeinen Grundzügen.
Infolge des deutlichen Mangels an entwicklungspsychologischen und didaktisch ausgerichteten Studien wird der in den 1970er Jahren begonnene (z.B. Irmgard Hantsche, Jochen Huhn, Heinrich Kosteletzky, Klaus Lampe, Hans-Joachim von der Ohe, Hans-Dieter Schmid, Hartmut Voit) und erst zwei Jahrzehnte später wieder aufgenommene Diskurs zum Gegenstand des historischen Lernens im Primarbereich überwiegend theoriegeleitet geführt. Dietmar v. Reeken hat vor einigen Jahren die durchaus auch heute noch aktuelle Situation

mit folgenden Worten treffend skizziert: „Das Grundproblem historischen Lernens im Sachunterricht aber ist, dass die [...] theoretischen-konzeptionellen Überlegungen aufgrund der jahrzehntelangen Vernachlässigung in Geschichts- und Sachunterrichtsdidaktik noch kaum auf den notwendigen didaktischen Forschungen basieren. Vor allem in den Bereichen Theorie, Empirie und Pragmatik wäre daher ein dringender Forschungsbedarf“ (1997, S. 220). Verstärkte empirische Bemühungen sind auch jüngst in Deutschland nicht zu verzeichnen. Die vor einiger Zeit erfolgte theoretische „Wiederentdeckung“ des historischen Lernens in der Primarstufe ist mit den Namen Klaus Bergmann (z.B. Bergmann 2002a/2002b, Bergmann u.a. 1997, Bergmann/Rohrbach 2001, Bergmann/Thurn 1998), Gertrud Beck (1998), Siegfried George/Ingrid Prote (1996), Dietmar v. Reeken (1999), Waltraud Schreiber (1999a/1999b) verbunden. Auch Überlegungen zu konkreten didaktisch-methodischen Ansätzen, die meist nur auf minimal empirisch abgesicherten Beobachtungen beruhen, werden insbesondere in den für den Primarbereich gängigen Fachzeitschriften wie „Grundschule“ oder „Sachunterricht und Mathematik“ (z.B. Langer-Plän 2000, Schaub 1996/1998/1999a/1999b/2002) vermehrt publiziert.[12] Im Grunde genommen mangelt es aber an einer umfassenden und allgemeingültigen Didaktik historischen Lernens in der Grundschule, welche

- die Spezifik der allgemeinen Grundschul- und Sachunterrichtsdidaktik;
- die leitenden Absichten und Vorentscheidungen wissenschaftlich begründeter Geschichtsdidaktik;
- die Anforderungen genereller lerntheoretischer Ansätze

miteinander vereint. Diesem nähert sich allenfalls das zweibändige Sammelwerk „Erste Begegnungen mit Geschichte“ von Waltraud Schreiber (1999a/1999b) zum historischen Lernen innerhalb des Heimat- und Sachunterrichtes. Auf Basis gängiger definitorischer Grundlegungen und einschlägiger entwicklungspsychologischer Befunde wird hier versucht, geschichtsdidaktische Theorie und frühes historisches Lernen zusammenzuführen.

Internationale Forschungstätigkeit

Seit den 1980er Jahren lässt sich eine verstärkte, aber alles in allem noch in den Anfängen begriffene internationale Forschungstätigkeit und Diskussion um die Struktur des kindlichen Geschichtsbewusstseins (historical understanding) sowie zu frühen Lehr- und Lernprozessen (historical learning) verzeichnen. Ansätze unterschiedlichsten Umfanges vor allem zum

[12] Anders stellt sich die Situation in der allgemeinen Geschichtsdidaktik dar. Ihre zahlreichen empirischen Ansätze sind beispielsweise umfassend im chronologischen Abriss in dem zweibändigen Sammelband von Wolfgang Hasberg (2001) zusammengestellt. Auch der Bestand an jüngerer Literatur zu theoretisch-konzeptionellen Überlegungen wird zunehmend umfangreicher (z.B. Bergmann u.a. 1997, Bergmann 2002a, Hesse 1996, Hohmeier 1993, Huhn 1994, Pandel/Schneider 1999, Sauer 2003, Thurn 1993).

Vorwissen von Grundschülern, zu ihrem historischen Verständnis, zum Einsatz von Medien im Lernprozess stammen u.a. aus

- den USA (z.B. Barton, Barton/Levstik, VanSledright, VanSledright/Kelly, Brophy/VanSledright);
- Kanada (z.B. Seixas, Létourneau, Wineburg, Wineburg/Fournier);
- europäischen Ländern, z.B.
  - England (z.B. Cooper, Lee, Lee/Ashby/Dickinson, Shemilt, Uzell/Blud),
  - Italien (z.B. Berti, Pontecorvo/Girardet),
  - Malta (z.B. Vella),
  - Schweiz (z.B. Schapira),
  - Spanien (z.B. Delval).

Eine Begründung für die verstärkte Forschungstätigkeit ist besonders in den Schulsystemen und Lehrplänen, der gesellschaftlichen Einstellung zur Geschichtswissenschaft und den Förderungsmöglichkeiten empirischer Projekte zu sehen. Die internationalen Bemühungen zum frühen historischen Lernen werden hierzulande bislang in keiner Weise nutzbringend eingesetzt bzw. es fehlt eine Beteiligung an internationalen Projekten.[13] Der folgende selektive Überblick, zwecks Übersichtlichkeit regional geordnet, gibt einen Einblick in die Vielfältigkeit internationaler Ansätze, wodurch u.a. die Mängel nationaler Forschungstätigkeit hervorgehoben werden.

- Großbritannien -

Die britische Forschung ist für die vorliegende Arbeit von Interesse, weil sie aufgrund der Organisation des englischen Schulsystems das historische Lernen mit Eintritt in die Primary School im Alter von fünf Jahren als eines der zehn Grundlagenfächer fokussiert. Seit den 1960er Jahren geben die Forderungen nach innovativen Lehr- bzw. Lernprozessen sowie nach curricularen Neuorientierungen Anstöße für das empirische Interesse und den damit verbundenen staatlich geförderten Forschungsprojekten. Anders als in Deutschland sind die empirischen Ansätze weniger auf theoretische Überlegungen verschiedener Wissenschaften ausgerichtet. Vielmehr konzentriert sich die Geschichtsdidaktik auf das Gebiet der empirischen Unterrichtsforschung mit dem Ziel einer optimalen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht aller Klassenstufen. Der Begriff der Geschichtsdidaktik ist dabei eng gefasst, ohne Einbindung in theoretische Konzepte von Geschichtsbewusstsein.

[13] Ähnlich marginal gestalten sich auch die Bemühungen der allgemeinen deutschen Geschichtsdidaktik. Nur mit wenigen Ausnahmen wurde auf die Ergebnisse zurückgegriffen bzw. eine Beteiligung an internationalen Projekten angestrebt. In jüngerer Zeit widmet sich z.B. v. Borries vermehrt verschiedenen Fragestellungen zum europäischen Geschichtsbewusstsein, welchen er im Rahmen der groß angelegten internationalen Vergleichsstudie „Youth and History“ nachgeht (siehe Angvik/v. Borries 1997, v. Borries/Körber u.a. 1997).

Infolge eines Paradigmenwechsels in der Geschichtsdidaktik Ende der 1970er Jahre[14] entstandenen zahlreiche empirische Ansätze um z.B. Cooper (1991/1993/1994/1995), Dickinson/Lee (1978a/1978b/1984), Lee (1998), Lee/Ashby (1987a/1987b/2000), Lee/Dickinson/Ashby (1996/1997/1998/2001) und Shemilt (1980/1983/1984/1987), die vorwiegend isolierte Probleme historischen Lernens und kognitiver Fähigkeiten betrachten. Im Vordergrund der Unterrichtsforschung steht seitdem das Verstehen historischer Konzepte zweiter Ordnung, also des kindlich-jugendlichen Umganges mit z.B. „evidence“, den quellenkritisch ermittelten Tatsachen, „empathy“, Empathie, „imagination“, der historischen Imagination, „understanding“, dem historischen Verstehen sowie den mit diesen historischen Prinzipien in Zusammenhang stehenden geistigen Operationen. Ziel ist dabei stets die Weiterentwicklung einer Denk- und Lernprozesse fördernden Unterrichtsmethodik, die nicht mehr auf das Lernen und die Reproduktion historischer Fakten ausgerichtet ist, sondern das Erlernen fachspezifischen Denkens anstrebt.

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind zwei umfassende Arbeiten: Die von Denis Shemilt durchgeführte Evaluation des „Schools Council History 13-16 Project“ (1980) sowie die Chata-Studie (z.B. Ashby/Lee/Dickinson 1997, Lee/Ashby 2000).

Die Arbeit „History 13-16. Evaluation Study“ (1980) des Historikers und Pädagogen Denis Shemilt stellt gleichermaßen eine großangelegte empirische Arbeit zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein als auch eine Evaluationsstudie dar. Initiiert wurde sie 1973 durch die Forschergruppe um E. A. Peel in Anlehnung an die Theorie Piagets zwecks Lehrplanrevision und Erstellung eines Modells historischen Denkens. Sie konzentriert sich auf dreizehn- bis sechzehnjährige Schüler ($n > 1000$) mit Variablen wie z.B. IQ, Geschlecht, Alter. Die durchgeführten Interviews und Paarvergleiche zeigten, dass die Schüler, die mit den Materialien des Projekts unterrichtet worden sind, ein deutlich größeres geschichtliches Verständnis aufwiesen als die traditionell unterrichteten Schüler (vgl. Shemilt 1980). Durch diese und andere Arbeiten belegt Shemilt, dass Schüler unter geeigneten Voraussetzungen viel früher historisch zu denken vermögen, als Piaget es im Modell der kognitiven Entwicklung annahm.[15] Im Ergebnis legt Shemilt ein entwicklungspsychologisches Modell zur narrativen Kompetenz vor und schlägt fünf zentrale didaktische Konsequenzen vor.

---

[14] Entwicklungspsychologisch erfolgte eine Abwendung vom historischen Denken und Lernen in einer festgelegten Stufenfolge in Anlehnung an Piaget und eine zunehmende Orientierung am konstruktivistischen Modell. Bis zur Neudefinition des Schulfaches Geschichte Ende der 1970er Jahre konzentrierte sich das empirische Interesse auf das Verstehen von substantive concepts, also von Begriffen wie z.B. king, peasant oder revolution (vgl. Hallam 1967, S. 126). Einflüsse seitens der Philosophie (z.B. Burston, Collingwood), der Pädagogik (z.B. Bruner) und insbesondere der Psychologie (z.B. Piaget) zeichneten die Überlegungen besonders in der Anfangsphase aus. Seit 1955 entstanden mehr als 24 wissenschaftliche Arbeiten durch bekannte Historiker wie u.a. Hallam (1970), Jahoda (1963), Peel (1967), die dem von Inhelder/Piaget (1958) vorgegebenen Zugang zu den Naturwissenschaften entsprachen. Ihre Ergebnisse zeigen einhellig das Erreichen des Stadiums der formalen Operationen im Alter von ca. 16 Jahren als eine zentrale Voraussetzung für die Fähigkeit des logischen Denkens im Fach Geschichte (für weitere Details siehe z.B. Fehling 2001). Kritik am entwicklungspsychologischen Ansatz der 1960er und 1970er Jahre wird u.a. von Booth (1983), Thompson (1972), in eingeschränktem Maße auch von Shemilt (1980) und Dickinson/Lee (1978a), geübt.

[15] Dieses Ergebnis bestätigen u.a. die Arbeiten von Ashby/Lee (1987a), Booth (1983) und Dickinson/Lee (1984).

Kritisch angemerkt wird die Ausrichtung der Arbeiten auf kognitive Leistungen und eine fehlende Berücksichtigung von Faktoren wie z.B. affektive und motivationale Komponenten, oder die Identitätsbildung als Funktion von Geschichtsbewusstsein sowie das methodisch reduzierte Vorgehen, wodurch unzureichende Einblicke in das tatsächliche Sprechen und Denken der Probanden gegeben wird (vgl. Kölbl 2004a, Wineburg 1998).

Auch das „Chata Project" (1998) (Concepts of History and Teaching Approaches) unter der Leitung von Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson und Peter Lee zeichnet sich durch vielfältige Materialsammlung und systematische Interpretation aus.[16] Ziel dieses qualitativ-empirischen Projektes ist die Gewinnung von Einblicken in das historische Denken und Lernen von 7- bis 14-jährigen Schülern (n = 320) unter den Bedingungen des „Nationalen Curriculum" (History 1995), um so eventuelle Änderungen und Spezifizierungen der curricularen Vorgaben vornehmen zu können. Der Forschungsschwerpunkt besteht nicht darin, Wissensinhalte, Interessen oder Konzepte (Methoden und Begriffe) zu erfassen, sondern die Lernprogression hinsichtlich der Konzepte zweiter Ordnung, also der Tiefenstrukturen des Geschichtsdenkens, zu erfassen. Im Vordergrund stehen vor allem die Aspekte „Erkenntnis und historische Untersuchung" („Evidenz" und „Erzählung") einerseits und „Erklärung" („Kausalursache" und „rationales Verstehen") andererseits.[17] Fokussiert wird dabei u.a. die Kompetenz der Schüler zur quellenkritischen Ermittlung von Tatsachen, ihre Erkenntnisse über das Wesen und den Status historischer Darstellungen, ihre Erklärungen von Auswirkungen bestimmter Handlungsweisen oder gesellschaftlichen Vorgehensweisen, ihre Differenzierungsfähigkeit zwischen Aussagen informativen Charakters und Erklärungen.

Im Ergebnis werden sechs Stufen unterschiedlichen Erklärungs- und Verständnisniveaus definiert (siehe Lee/Ashby 2000). Im Sinne der neueren Entwicklungspsychologie ist eine Entwicklung zu identifizieren, aber keine regelhafte Altersstufung, wodurch keine Rückschlüsse auf jahrgangsspezifische Anforderungsniveaus möglich sind.

Das Projekt lässt sich zusammenfassend als der erste großangelegte Versuch charakterisieren, durch empirische Befunde theoretische Annahmen nicht nur zu verifizieren oder zu falsifizieren, sondern neue theoretische Konzepte für eine optimale Gestaltung von

---

[16] Das Projekt ist eingebunden in das Forschungsprogramm „Innovation and Change in Education: The Quality of Teaching and Learning", finanziert vom Economic and Social Research Council (ESRC), welches auf die Klärung fundamentaler Fragen des Lehrens und Lernens gerichtet ist. Es ist eines von drei weiteren Projekten, die in den Jahren 1991 bis 1996 in England und Schottland durchgeführt worden sind.

[17] Bezüglich der Vorstellungen von Schülern von „evidence" und „rational understanding" wurde auf eine seit Anfang der 1980er Jahre kontinuierlich fortsetzende Tradition kleinerer, aber gründlicher qualitativer Untersuchungen zurückgegriffen (z.B. Ashby/Lee 1987a/1987b, Booth 1980a/1980b/1983, Cooper 1991, Dickinson/Lee 1978b/1984, Knight 1989, Shemilt 1980/1983/1984/1987). Der Herstellung von Kausalzusammenhängen und die Fähigkeit historischer Darstellungen ist in England kaum empirisch nachgegangen worden. Anders stellt sich die Situation beispielsweise in den USA (Voss et al. 1994) und Spanien (Carretero/Asensio/Pozo 1991, Carretero et al. 1994) hinsichtlich der Kompetenz von Schülern verschiedener Altersstufen und mit unterschiedlichen Fachkenntnissen im Bereich der „historical causation" dar.

Lehr- und Lernprozessen zu entwickeln. Es verhilft Lehrern, das jeweilige Lernniveau ihrer Schüler zu diagnostizieren und entsprechende Lernumgebungen zu schaffen.[18]

Hilary Cooper hat sich speziell mit dem historischen Denken von Grundschülern beschäftigt. Ihrer Ansicht nach hängt diese Entwicklung wesentlich von der Fachkompetenz des Lehrers ab, der dafür Sorge zu tragen hat, dass der Schwierigkeitsgrad der Quellen und die zu deren Erschließung notwendigen Lernhilfen dem Alter der Schüler angemessen sind (vgl. Cooper 1994, S. 106). Ihre Studien ergaben, dass auch Grundschüler bereits historisch zu denken vermögen. Ihre sprachliche Kompetenz spielt in diesem Prozess eine entscheidende Rolle.

Die Studie von David Uzzell und Linda Blud (1993) beschäftigt sich mit dem Verständnis von sieben- bis elfjährigen Kindern (n = 112) vor und nach einem Museumsbesuch zum Leben der Wikinger. Methodisch bedienten sich die Wissenschaftler der Inhaltsanalysen von Texten sowie der Auswertung von Darstellungen und Zeichnungen, die vor und nach dem Museumsaufenthalt angefertigt wurden. Die Ergebnisse verdeutlichen einen Wandel der oft mystischen Vorstellungen über die Wikinger als wilde, unzivilisierte, kriegsführende und grimmige Rasse in realitätsgetreue Wissensbausteine. Neben dem korrigierten Wissen verfügten viele Probanden nach dem Besuch z.B. auch über differenziertere kognitive Strukturen und höhere Reflexionsfähigkeit. Zudem brachten sie den sozialen und kulturellen Aspekten des Alltagslebens der Wikinger eine neue Wertschätzung entgegen. Belegt wird somit die zentrale Bedeutung von Museen als außerschulische Lernorte. Eine Einbindung von Museumsbesuchen in den schulischen Geschichtsunterricht eröffnet Schülern folglich viele Möglichkeiten, sich der Vergangenheit mehrdimensional und realitätsnah zu nähern.

Trotz der zahlreichen, durchaus fruchtbaren empirischen Bemühungen in Großbritannien mangelt es bis heute noch an einer allgemeinen Theorie zum Lehren und Lernen von Geschichte. Die Gründe hierfür liegen u.a. in den kleinen samplings, den isolierten Fragestellungen und den Vorgaben durch das staatliche Förderungssystem, die vielfach keine Fortführung der Projekte in größerem Umfang vorsehen. Dennoch haben seit Mitte der 1970er Jahre die Forschungsbemühungen in Großbritannien zu wichtigen Erkenntnissen über die schulische Vermittlung von Geschichte geführt: Erkannt wurde die Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren auf das historische Denken wie individuelle Lernerfahrungen, persönliche und soziale Hintergründe, motivationale und kognitive Faktoren etc. Als besonders förderungswürdig wird die Altersgruppe zwischen zehn und 18 Jahren erachtet. Dieses sofern das Lernen an den individuellen Lernvoraussetzungen, dem individuellen

[18] Siehe hierzu auch den offiziellen Forschungsbericht für das Economic and Social Research Council (ESRC), der mir von Herrn Professor Peter Lee zugänglich gemacht wurde: Chata Project: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3.

Lernniveau sowie den historischen Ordnungsmustern ansetzt und die inhaltlichen und methodischen Vorgaben eine Vielzahl an historischen Deutungen zulassen.

- USA und Kanada -

Mit Beginn der 1990er Jahre lassen sich eine Reihe vielversprechender Forschungsbemühungen zu historischen Sinnbildungsleistungen im Kindesalter sowie zum frühen Lehren und Lernen von Geschichte in öffentlichen Schulen verzeichnen, die im internationalen Vergleich weitaus zielgerichteter und umfangreicher angelegt sind (z.B. Afflerbach/VanSledright 2000/2001, Barton 1996/1997/2001a/2001b/2001c/2002, Brophy/VanSledright/Bredin 1992/1993, Brophy 1993/1996, Levstik 1993/1999, Levstik/Barton 1996/2000/2004, Levstik/Smith 1996/1997, VanSledright 1995/1997/2000/2002a/2002b, VanSledright/Brophy 1992/1995, VanSledright/Frankes 2000, VanSledright/James 2002, VanSledright/Kelly 1998).[19] Im Allgemeinen richtet sich das Forschungsinteresse dabei auf „teachers' classroom practices and their disciplinary understanding, as well as children's ideas about time, change, perspective, significance, and evidence" (Levstik/Barton 2004), im Speziellen auf z.B. die kindliche Rezeption von Geschichtsbüchern, den Einsatz von kindgemäßer Literatur fiktiver und nonfiktiver, primärer und sekundärer Art.

Zum Beispiel überprüfte Bruce VanSledright Anfang der 1990er Jahre zusammen mit Jere Brophy die Vorstellungen von Viertklässlern (n = 10) über Geschichte, indem er in mündlicher Form die Probanden zu Schlüsselthemen der Amerikanischen Geschichte befragte. Trotz im Ganzen spärlicher Wissensinhalte konstruierten einige Kinder Erzählungen zu Themen, über die sie einige Informationen besaßen. Sie verbanden hierzu Wissenselemente, die sie im Unterricht, durch Zeichentrickfilme oder im Rahmen von Festlichkeiten wie z.B. Thanksgiving erworben haben. VanSledright/Brophy schlussfolgerten, dass Kinder nicht nur in der Lage sind, phantasievolle Geschichten über die Vergangenheit zu erzählen, sondern auch Muster und übergeordnete Tragik- und Spannungsbögen zu erkennen. In diesem Sinne können die kindlichen Rekonstruktionen teilweise als Vorläufer der sogenannten Handlungsstränge angesehen werden, wie sie bei Erzählungen von Historikern über die Vergangenheit vorliegen (VanSledright/Brophy 1992, S. 846).

In Zusammenarbeit mit Christine Kelly richtete VanSledright (1998) sein Forschungsinteresse auch auf die Verstehensleistungen von Fünftklässlern (n = 6) beim Lesen von Schulbuchtexten und „alternativen Texten" wie Biographien, fiktionalen

[19] Heutzutage werden amerikanische Kinder schon direkt nach Schuleintritt mit historischem Lernen konfrontiert, u.a. werden Feier- und Gedenktage und die Geschichte des Staates thematisiert. Im Laufe der Schulzeit setzt sich eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Geschichte fort. Beispielsweise im fünften Schuljahr wird ein Überblick über die Chronologie der Amerikanischen Geschichte gegeben, die oftmals mit dem Native American life beginnt und ihren Höhepunkt in Lerneinheiten zum Bürgerkrieg und dem Wiederaufbau findet.

Darstellungen und literarischen Texten. Beobachten ließ sich, dass die Probanden die alternativen Texte deutlich den herkömmlichen Lehrbüchern vorzogen. Während des Arbeitens zeigten sie sowohl ein gesteigertes Interesse an den Inhalten als auch ein tiefergehendes Verständnis historischer Sachverhalte, eine höhere Lern- und Merkfähigkeit sowie eine kritischere Haltung gegenüber Geschichtsdarstellungen. Die Lernprozesse wurden dabei gezielt durch den Lehrer unterstützt. Unterrichtspraktisch fordern VanSledright und Kelly daher den Einsatz vielfältiger Literatur sowie eine intensive Unterstützung der Schüler beim Lernen, wodurch ihnen u.a. der relative Wert von historischen Quellen und der Geschichtsschreibung verdeutlicht werden kann (vgl. Beilner 2003, S. 301).
Des Weiteren hat VanSledright (2000) beispielsweise Ende der 1990er Jahre eine Studie zur Überprüfung von Reformempfehlungen zur Effektivitätssteigerung des frühen historischen Lernens durchgeführt. Als grundlegende Zielsetzung wurde der Aufbau eines besseren Verständnisses von vergangenen Ereignissen durch eine aktive Auseinandersetzung der Schüler mit Geschichtstexten verfolgt. Wie auch in den meisten seiner anderen Projekte wurden junge amerikanische Schüler in natürlichen settings getestet. Als ausgebildeter Geschichtslehrer unterrichtete VanSledright für vier Monate Fünftklässler (n = 23) nach einer eigens entwickelten Unterrichtseinheit zur frühen Amerikanischen Geschichte. Er beobachtete sie in ihrem Umgang mit verschiedenen Textarten, vornehmlich Primär- und Sekundärquellen. Es zeigte sich, dass sich die Schüler infolge einer intensiven Begleitung durch den Lehrer ausführlich der historischen Untersuchung widmeten, was VanSledright zur Schlussfolgerung gelangen ließ: „[...] ten- and eleven-year olds can learn how to practice history with some fidelity to the craft“ (VanSledright 2000, Abs. 11).

In einer jüngst durchgeführten Studie richtete VanSledright, zusammen mit Peter Afflerbach (2004), erneut sein Forschungsinteresse auf den Stellenwert historischer Quellenarbeit im Primarbereich. Hierzu wurden acht- und neunjährige Kinder (n = 8) u.a. gebeten, verschiedene Quellendarstellungen zu lesen, um die Ursachen des im 18. Jahrhundert stattgefundenen Bacons Aufstandes zu interpretieren. Zentrales Augenmerk wurde auf das Verstehen historischer Konzepte zweiter Ordnung wie z.B. evidence, attribution, reliability, perspective gerichtet. Entsprechend den Ergebnissen des Chata Projects ließ sich nachweisen, dass auch schon jüngere Kinder zu einem ersten kritischen Umgang mit Quellen fähig sind. Zwecks verbesserter Quellenarbeit im Unterricht fordern die Autoren Fortbildungsprogramme für Lehrer, um besonders junge Schüler gezielt beim Erfassen von Perspektiven und bei der ergänzenden Rezeption von Darstellungen zu unterstützen.

Auch Keith C. Barton widmet sich theoretisch und empirisch dem Lehren und Lernen von Geschichte. Beispielsweise testete er Mitte der 1990er Jahre (Barton 1995) in verschiedenen

Studien Viert- und Fünftklässler (n = 49) hinsichtlich der Bedeutung geschichtlichen Vorwissens und sozialer Kontexte für das Verstehen von historischen Zusammenhängen. Dabei griff er auf verschiedene Forschungsmethoden wie z.B. Interviews und teilnehmende Beobachtungen zurück. Sowohl dem Vorwissen als auch soziokulturellen Aspekten schrieb er im Ergebnis eine recht große Bedeutung zu, womit er die Forderung nach einer verstärkten Thematisierung von Familien- und Alltagsgeschichte im Unterricht begründete.
In einer jüngeren Vergleichsstudie hat Barton in Zusammenarbeit mit Alan McCully (Barton 2001a/2001b) nordirische und amerikanische Grundschüler (n > 250) zu verschiedenen Aspekten, vor allem zu ihrem Verständnis quellenkritisch ermittelter Tatsachen, ihren Ideen zur Geschichte und der Ausbildung nationaler Identität untersucht. Im Ergebnis zeigten die irischen Kinder ein größeres Verständnis hinsichtlich historischer Tatsachendarstellung, die amerikanischen Schüler behandelten historische Quellen eher unreflektiert und unkritisch als Tatsachendarstellung (Information).[20] Als unterrichtspraktische Konsequenz forderten die Autoren eine intensive Unterstützung der amerikanischen Schüler im kritischen und reflektierenden Umgang mit eigenen Vorstellungsinhalten sowie im Umgang mit historischen Darstellungen durch den Lehrer. Intendiert wird eine zukünftige Ausweitung des Forschungsprojektes.
Als eine weitere bedeutende Arbeit jüngeren Datums ist eine von Keith Barton zusammen mit Linda Levstik (Barton/Levstik 1996, Levstik/Barton 1996) durchgeführte Studie hervorzuheben, in der Kindergartenkinder bis hin zu Sechstklässlern (n = 58) gebeten wurden, verschiedene Bilder aus der Amerikanischen Geschichte in die korrekte Reihenfolge zu legen und ihre Meinung zu begründen. Das Forschungsinteresse lag u.a. auf Fragen zum kindlichen Zeitverständnis, zur Art und Weise ihres Wissenserwerbs. Die meisten Kinder aller Altersstufen lösten die Aufgabe korrekt, was auf einen „significant body of understanding of historical chronology“ (Barton/Levstik 1996, S. 419) hinweist. Die Studie zeigt, dass Kinder ein bedeutendes historisches Verständnis in bildlicher Form entwickeln, bevor sie Jahreszahlen und sonstiges Zeitvokabular verwenden. So wird historischen Daten noch bis zum dritten Schuljahr wenig Bedeutung beigemessen, erst dann erwächst ein numerisches Zahlenverständnis, und im fünften Schuljahr werden Jahreszahlen gezielt mit historischen Wissensinhalten verknüpft. Zwecks Ausbildung des Zeitverständnisses fordern Barton und Levstik, im Geschichtsunterricht am Erfahrungs- und Wissenshorizont der Schüler anzusetzen und diesen durch Visualisierungen weiter auszubilden sowie zu verfeinern, anstatt ausschließlich datenbezogene Informationen zu vermitteln.

Die inhaltlich breit gefächerten Ansätze von Levstik sind im Vergleich zu den Bemühungen von Barton und VanSledright weniger klar auf bestimmte Themen fokussiert. U.a. befasst

[20] Zu ähnlichem Ergebnis führten die Untersuchungen von Shemilt (1987) und Lee/Ashby/ Dickinson (1996).

sich die Amerikanerin - ähnlich VanSledright - mit der Frage nach der Nutzung fiktionaler Literatur im Unterricht (Levstik 1993/1995). In ihren Studien weist sie die positive Wirkung historischer und fiktionaler Erzählungen auf die Lernprozesse von Schülern nach, z.B. das Erkennen der Multiperspektivität der Geschichte, die Differenzierung von Realität und Fiktion. Zur Anbahnung eines ersten historischen Verständnisses im Anfangsunterricht unterstreicht Levstik, dass die Schüler zum einen die menschlichen Aspekte der Geschichte erkennen, zum anderen Einblick in die Vorläufigkeit und den Interpretationscharakter historischer Darstellungen gewinnen sollen. Eine Gegenüberstellung von fiktionalen und anderen Darstellungen bietet sich daher besonders an.

Die kanadischen Forschungsarbeiten z.B. von Fournier/Wineburg, Seixas sind vornehmlich auf das Jugendalter ausgerichtet und lassen sich in der Zusammenfassung bei Kölbl (2004a) nachlesen. Im Rahmen dieser Arbeit sollen noch kurz die überwiegend theoretischen Überlegungen von Jocelyn Létourneaus (2001) zur Ontogenese von Zeit- und Identitätsbewusstsein dargelegt werden, die an den entwicklungspsychologischen Grundlagen Jean Piagets orientiert sind. Die Ausführungen Létourneaus basieren auf einer kleinen Anzahl von Beobachtungen in natürlichen settings. Die Probanden waren teils Drittklässler, teils seine eigenen Kinder (zwei, vier, sechs und neun Jahre alt). Als Schlussfolgerung stellt Létourneau u.a. die These auf, dass Kinder erst ab dem achten Lebensjahr durch unterschiedliche „Aktivierungsquellen“ über eine diachrone Zeitperspektive verfügen und auch Geschichte als eine spezifische Kategorie ihrer eigenen Existenzform anerkennen. Schulpädagogische Schlussfolgerungen wurden seinerseits nicht gezogen. Eine weitere Schwäche ist in der unzureichenden begrifflichen Abgrenzung von Zeitbewusstsein, Identität, Selbstkonzept und Geschichtsbewusstsein zu sehen sowie in der äußerst kleinen empirischen Datenbasis.

- Italien, Spanien und Mexiko -

Das historische Lernen ist für die Altersstufe von 8 bis 14 Jahren in Italien als Pflichtfach vorgeschrieben, das einen chronologischen Durchgang durch die Weltgeschichte vorsieht. Dem Desiderat entsprechender empirischer Forschungstätigkeit wurden seitens verschiedener italienischer Forschergruppen nachgekommen.

Eine bedeutende Studie wurde an der La Sapienza-Universität in Rom mit neun- und zehnjährigen Schülern zur Erklärung und Interpretation historischer Ereignisse in Gruppendiskussionen durchgeführt (u.a. Pontecorvo 1987/1993). In einer Teilstudie haben Clotilde Pontecorvo und Hilda Girardet (1993) die Verstehensleistungen von Viertklässlern nach kritischem Lesen und Bearbeiten historischer Textquellen und einer sich anschließenden zehnstündigen Unterrichtseinheit zu den Beziehungen der Römer mit

Germanischen Völkern erfasst. Die ausgewerteten Transkriptionen der Diskussionen belegen die Fähigkeit der Kinder, die selbst initiierten Diskussionen auf einem vergleichsweise höheren Niveau zu führen, als wenn diese durch eine Lehrkraft geleitet werden. Sie zeigen sich in der Lage, sowohl begrifflich reproduzierende als auch quellenkritische und reflektorische Leistungen zu erbringen, die sich als „very close to the procedures of historical reasoning“ (ebd., S. 392) charakterisieren lassen.

Das Forschungsinteresse von Anna Berti (Berti 1994, Berti/Bombi 1988) richtet sich vor allem auf die Konzeption von Geschichtslehrbüchern, den kindlichen Umgang mit diesen Büchern sowie auf verschiedene Fragestellungen zur Ontogenese historischen und politischen Bewusstseins. Infolge einer Analyse der Inhalte von Schulbüchern des dritten Schuljahres wurden in mehreren Teilstudien Zweit-, Dritt-, Fünft- und Achtklässler mittels Interviews hinsichtlich ihrer politischen Vorstellungen zu Begriffen wie „Staat“, „Herrschaft“ usw. getestet. Die Ergebnisse zeigen deutliche konzeptionelle Mängel der Lehrbücher, was bei den Kindern z.B. zu präsentistischen Missverständnissen und bruchstückhaftem Wissen führt. Ein entscheidender Entwicklungsschritt wurde bei den acht- bis zehnjährigen Schülern deutlich.[21] Unklar bleibt, inwieweit dieser auf die vorangeschrittene kognitive Entwicklung und/oder Sozialisation, z.B. den schulischen Einfluss, zurückzuführen ist. Obwohl Berti explizit keine didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen zieht, fordert sie, dass die Verständlichkeit von Schulbüchern in Zukunft weit sorgfältiger geplant, geprüft und an das Wissen und die Fähigkeiten der Schüler angepasst werden muss.

Entsprechend den Forschungsbemühungen in Kanada, richten spanische Forscher ihr Interesse vornehmlich auf das Jugendalter. Anders ist dies bei Juan Delval (1994), der mit der Methode des klinischen Interviews nach Piaget (1926) spanische und mexikanische Mittelschichtkinder (n = 162) im Alter von 6 und 16 Jahren sowie mexikanische Kinder, die im Straßenverkauf arbeiten, befragte. Beantwortet werden sollten Fragen zu sozialen und ökonomischen Zusammenhängen, sozialen Wandlungsprozessen und Lösungsansätzen zur Armutsbekämpfung. Die „Straßenverkäufer“ verfügten zwar über konkretere Vorstellungen vom Geldbedarf für das tägliche Leben, in ihrem Verständnis gesellschaftlicher und ökonomischer Zusammenhänge waren sie den Mittelschichtkindern jedoch unterlegen. Ob diese Differenz auf mangelnde kognitive Ressourcen oder auf die fehlende bzw. mangelhafte Schulbildung der „Straßenverkäufer“ zurückzuführen ist, bleibt allerdings offen.

---

[21] Die Ergebnisse von Berti sind durch zahlreiche Parallelstudien (z.B. Jacott 1998) abgesichert. Um den Aufbau von Kausalerklärungen im Geschichtsbewusstsein zu erkunden, wurden Probanden u.a. aus sechsten, achten und zehnten Klassen (n = 100) verschiedene Fragen zur Entdeckung Amerikas gestellt. Die Gründe der „Entdeckung Amerikas“ wurden, ähnlich den Befunden von Roth und Küppers, von den jüngeren Kindern mit „Neugierde“ und „Abenteuerlust“, von den älteren mit wirtschaftlichem Interesse begründet. Infolge einer Schulbuchanalyse fordert Jacott, dass jüngeren Schülern vermehrt Erzählungen angeboten werden sollten.

1.2 Forschungsdesiderata

Die kursorischen Einblicke in die breit gefächerte nationale und internationale Forschungstätigkeit zur Ontogenese von Geschichtsbewusstsein und zum frühen historischen Lernen geben in vielerlei Hinsicht innovative inhaltliche, methodische und theoretische Anregungen für Empirie und Pragmatik. Der Wert der zwar oftmals nur kleinen, aber praxisnahen Arbeiten, z.B. von El Darwich, VanSledright/Afflerbach, wird insbesondere durch eine Synthese der Ansätze deutlich, durch die realistisch die Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens im Primarbereich abgebildet werden (vgl. v. Borries 2002a/2002b). Sicherlich zu Recht stellt v. Borries fest, dass „viele Befunde zwar an ‚Geschichte' gewonnen worden sind, aber in anderen Fächern ähnlich hätten gezeigt werden können, also wichtige allgemeine Lehr- und Lernforschung am fachspezifischen Beispiel darstellen" (2002a, S. 43). Die überwiegend qualitative Ausrichtung der empirischen Bemühungen zur Ontogenese historischer Sinnbildungskompetenzen sowie der Unterrichtsforschung entsprechen durchaus dem Anliegen der Entwicklungspsychologie zur adäquaten Erfassung und Auswertung von Daten zum kindlichen Geschichtsbewusstsein (vgl. z.B. Billmann-Mahecha 1998/2001, Richter 1997).
Nicht zu übersehen sind freilich die Desiderate der entwicklungspsychologischen und geschichtsdidaktischen Theoriebildung, Empirie und Pragmatik, welche zum Teil die Ausrichtung und Anlage dieser Arbeit begründen. Sie lassen sich wie folgt skizzieren:

- Theorie: Die theoretischen Bestimmungen und Definitionsversuche
  - sind meist sehr allgemein und undifferenziert formuliert;
  - beziehen sich vornehmlich auf das Geschichtsbewusstsein von Erwachsenen, kaum auf das von Kindern in verschiedenen Altersstufen;
  - berücksichtigen kaum entwicklungspsychologische Aspekte;
  - sind oftmals unzureichend an die empirische Erforschung historischen Bewusstseins gekoppelt.

- Empirie: Studien zur Ontogenese von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter sind weder besonders zahlreich noch umfassend oder systematisch angelegt, die entwicklungspsychologische und geschichtsdidaktischer Grundlagenforschung ist defizitär. Darüber hinaus sind folgende Einschränkungen zu erkennen:
  - unzureichende oder gar fehlende theoretische Prämissen der empirischen Bemühungen;
  - eingeschränkte Repräsentativität der Forschungsbemühungen, z.B. durch eine schmale Datenbasis;

- unzureichende Nutzung des Methodenspektrums empirischer Sozialforschung zur Erfassung breit gefächerter Fragestellungen, z.B. des Gruppendiskussionsverfahrens;
- deutliche empirische Lücken nationaler unterrichtspsychologischer und pädagogischer Forschung zu historischen Lern- und Lehrprozessen, vor allem unter Berücksichtigung grundlegender Aufgaben und Ziele der Grundschule und des Sachunterrichtes, z.B. zur Operationalisierung von Methoden, Medien, außerschulischen Lernorten, zu altersangemessenen Lehr-/Lerninhalten und Zielsetzungen;
- mangelnde interdisziplinäre Ausrichtung der Studien, d.h. unzureichende bzw. fehlende Rückschlüsse auf schulische Lehr- und Lernprozesse;
- wenig Bezugnahme auf internationale Forschungsarbeiten und deren Ergebnisse durch deutsche Wissenschaftler.

1.3 Ziele und Aufbau der Arbeit

Die hier vorgestellte Studie versucht, einige Lücken der bisherigen theoretischen und empirischen Bemühungen zu schließen. Sie kommt der Forderung nach empirischen und theoretischen Ansätzen zur Erhellung des Entwicklungsstandes historischer Sinnbildungsleistungen im Kindesalter nach, die auf einer eigens dafür erarbeiteten theoretischen Grundbegrifflichkeit[22] fußt (siehe Kapitel 2.2.3). Geschichtsbewusstsein wird dabei verstanden als ein Konstrukt verschiedener kognitiver Einzelleistungen, die in ihrer Interdependenz betrachtet werden. Unter Berücksichtigung der bisherigen nationalen und internationalen Forschungsansätze mit ihren Stärken und Schwächen ist das Setting der Untersuchung breit und kindgemäß konzipiert worden. Der Rückgriff auf verschiedene qualitative und quantitative Forschungsmethoden wie Gruppendiskussionen, mündliche und schriftliche Befragungen und die Anfertigung von Kinderzeichnungen ermöglicht es, das Spektrum an Forschungsfragen adäquat zu erheben; gleichzeitig kann den noch in der Entwicklung begriffenen kognitiven und sprachlichen Kompetenzen in angemessener Weise begegnet werden (siehe Kapitel 5). Von besonderem Wert für diese Arbeit sind die bereits vorliegenden Ergebnisse, die als Vergleichshorizonte für die Interpretation und Darstellung der eigenen empirischen Analysen dienen. Dabei zeigen sich sowohl Konvergenzen als auch Divergenzen. Die Gesamtheit aller Resultate vermag schließlich umfassende Einblicke vor allem in die Vorstellungen von Kindern über Geschichte, ihre Wissensinhalte, ihre Quellen

[22] Als Grundlage dienten dabei insbesondere die theoretischen Definitionsansätze von Hans-Jürgen Pandel (1987/1991a/1991b) und Jürgen Straub (1998b, S. 103).

des Wissenserwerbs sowie die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern zu geben.
Durch diese mehrperspektivische empirische Zugangsweise werden die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens im Sachunterricht theoretisch fundiert. Sie lassen mehrdimensionale pragmatische Schlüsse im Hinblick auf erste Lehr- und Lernprozesse zu, z.B. die Festlegung von Lernzielen, die Auswahl von historischen Inhalten, den Einsatz von Methoden, Lernorten und Medien. Aufgrund der interdisziplinären Ausrichtung der Arbeit wird dem Defizit an empiriegeleiteter, unterrichtspraktischer Theoriebildung (z.B. El Darwich 1992, Kölbl 2004a) nachgegangen. Hierbei werden gezielt entwicklungspsychologische Aspekte mit allgemeinen grundschul- und sachunterrichtsdidaktischen Prinzipien in Einklang gebracht. Transferieren lassen sich die Schlussfolgerungen in viele Bereiche weiterführender schulischer und auch außerschulischer Bildungsbemühungen wie z.B. der Vermittlung historischer Inhalte in Museen. Die theoretischen Darlegungen bieten damit in qualitativer und quantitativer Hinsicht eine erste Grundlage für eine zeit- und kindgemäße Umsetzung historischen Lernens in der Grundschule. Erstrebenswert wären in diesem Zusammenhang - entsprechend den internationalen Bemühungen – eine weiterführende empirische Unterrichtsforschung zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in neun Kapitel. Nach dieser Einführung wird
im zweiten Kapitel zunächst der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ terminologisch unter Betrachtung mehrerer bekannter, in der Literatur vorzufindender Definitionen und Begriffsbestimmungen umrissen und die unterschiedlich akzentuierten Ansätze werden kritisch reflektiert. Aufgrund der Fülle der existierenden Ausführungen erfolgte eine Auswahl nach Kriterien wie z.B. Bekanntheitsgrad, Verständlichkeit und Nutzbarkeit im Hinblick auf eigene Untersuchungen. In diesem Zusammenhang wird das durch die Geschichtsdidaktik häufig aufgegriffene Modell von Hans-Jürgen Pandel vorgestellt, welches theoretisch sieben einzelne Dimensionen von Geschichtsbewusstsein unterscheidet. Ebenfalls von Bedeutung für die Ontogenese historischen Bewusstseins und somit für das historische Lernen im Primarbereich sind verschiedene Bedingungsfaktoren, die sich besonders auf Rezeptionsvoraussetzungen, außerschulische Vermittlungs- und Kommunikationsinstanzen und auf die individuell kommunizierten Inhalte erstrecken. Sie erlauben Begegnungen mit Geschichte, Beeinflussungen durch und Vorstellungen von Geschichte, wodurch sich eine „Geschichtskultur“ ausbildet. Diese Aspekte spielen sowohl für das erste basale historische Lernen als auch für die erforderliche „korrektive“ Auseinandersetzung mit Geschichte in der Grundschule eine bedeutende Rolle. Durch eine schematische Erarbeitung wird der Stellenwert des schulischen Lernens in seiner Wechselwirkung mit anderen Faktoren erhellt.

Auf Basis einer kritischen Betrachtung der definitorischen Bestimmungen wird abschließend eine eigens für diese Arbeit konzipierte Definition vorgestellt, die auf die forschungspragmatische Anwendung bei Kindern ausgerichtet ist. Diese Begriffsfestlegung stellt eine Ausgangsbasis für die empirischen Erhebungen in der Grundschule dar.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit zwei aus den 1950er und 1960er Jahren stammenden fundamentalen Theorien zur Ontogenese von Geschichtsbewusstsein (Heinrich Roth und Waltraut Küppers). Sie dienten selbst Anfang der 1980er Jahre noch als Grundlage für die Erstellung der auch gegenwärtig noch gültigen Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht. Eine sich anschließende kritische Reflexion beider Ansätze soll für die Notwendigkeit empirischer Forschungsarbeit im 21. Jahrhundert sensibilisieren.

Im vierten Kapitel erfolgt eine Einführung in die Anlage der überwiegend qualitativ ausgerichteten Erhebungen dieser Studie. Detailliert erläutert wird zum einen die Datenerhebung und -aufbereitung hinsichtlich Probandengruppen, Kriterien der Inhaltsauswahl, methodischer Zugriffsweisen usw., zum anderen wird die „grounded theory“ in ihren Grundzügen als das zentral verwendete Verfahren der Datenanalyse beschrieben.

Im Zentrum der Betrachtungen im fünften Kapitel stehen die empirischen Resultate der Erhebungen im ersten und vierten Schuljahr. Analysiert werden die kindlichen Interessen an Geschichte, die genutzten Quellen des Wissenserwerbs sowie der Ausprägungsgrad ihres Geschichtsbewusstseins bezogen auf Kategorien wie Wissens- und Vorstellungsinhalte, Zeitbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein sowie Verknüpfungen zwischen den drei Zeitdimensionen und ihre sprachliche Repräsentationsleistungen.

Im sechsten Kapitel werden diese Basiskompetenzen des basalen Geschichtsbewusstseins von Erst- und Viertklässlern vergleichend gegenübergestellt und Grundzüge einer Entwicklungslogik aufgezeigt. Hierbei wird zudem Bezug genommen auf zentrale, bereits in der Literatur vorliegende Forschungsergebnisse.

Als Einleitung in das siebte Kapitel wird die historische Entwicklung des Lernens und Lehrens von Geschichte in der Primarstufe aufgearbeitet, um so die allgemeine Randständigkeit des Faches, dargestellt am Beispiel der gültigen Niedersächsischen Rahmenrichtlinien des Sachunterrichtes (1982), transparent werden zu lassen. Selbst in der geschichtsdidaktischen Literatur wird bis in die 1980er Jahre hinein an vielen Stellen, unter Berufung auf die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie, eine mangelnde kognitive Reife von Grundschulkindern für das historische Lernen angenommen, wodurch dem Fach

allenfalls eine propädeutische Rolle hinsichtlich eines späteren Geschichtsunterrichtes zugeschrieben wurde. Obgleich der frühen Beschäftigung mit Geschichte seitens der Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse geschenkt wird, befindet sie sich zu jetzigem Zeitpunkt noch in den Anfängen. Es mangelt insbesondere an einer umfassenden, systematischen und auf empirischer Basis beruhenden Theorie historischen Lernens, die zentrale Aufgaben und Ziele der Grundschule und des Sachunterrichtes sowie geschichtsdidaktische Grundlagen integriert.

Bezug nehmend auf die durchgeführte Studie wird im achten Kapitel das historische Lernen in den ersten vier Schuljahren systematisch didaktisch erhellt. Auf Basis eines weit ausgelegten Didaktikbegriffs sind zentrale, stets interdependente Elemente - Inhalte, Zielsetzungen sowie fachspezifische Methoden, Medien und Lernorte - unterrichtspraktisch aufbereitet worden.

Im abschließenden neunten Kapitel wird aus verschiedenen Perspektiven – entwicklungspsychologisch, pädagogisch, institutionell – das Konstrukt „Geschichtsbewusstsein“ nochmals beleuchtet. Dabei werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie zusammengefasst und ihre Bedeutung für das historische Lernen während der Grundschulzeit resümiert. Zudem wird ein Ausblick auf weitere Forschungsansätze sowie die Neugestaltung historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule gegeben.

2 Begriffliche und inhaltliche Vorverständigung

Geschichtsbewusstsein lässt sich als ein komplexes Konstrukt beschreiben, dessen theoretische Grundlegung empirischen Bemühungen vorausgehen muss. In diesem Kapitel geht es vor allem darum, individualpsychologische und soziokulturelle Bedingungsfaktoren seiner Ontogenese aufzuzeigen (Kapitel 2.1) und vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze historischen Bewusstseins zu charakterisieren (Kapitel 2.2). Eingegangen wird dabei auf Wesensmerkmale und Funktionen (Kapitel 2.2.1) sowie auf verschiedene Bestimmungskriterien (Kapitel 2.2.2). Die abschließend vorgestellte Definition (Kapitel 2.2.3) diente als Arbeitsgrundlage für die eigenen Studien zu den verschiedenen Dimensionen historischen Bewusstseins.

2.1 Bedingungsfaktoren zur Ausbildung von Geschichtsbewusstsein

Die neuere Entwicklungspsychologie[23] sieht die kognitive Entwicklung sowohl durch endogene als auch durch exogene Faktoren bedingt. Die Kinder durchlaufen einen kognitiven Entwicklungsprozess, der in Qualität und Quantität durch Umwelteinflüsse wie z.B. Förderung, Anregung und Erziehungsverhalten der Eltern beschleunigt oder verlangsamt werden kann, wodurch das Entwicklungsniveau individuell erheblich variieren kann (vgl. Sauer 2003, S. 23). Bis heute liegen jedoch noch keine befriedigenden Erklärungen für die Interdependenzen zwischen individuellen Lernvoraussetzungen, typischen Lernprozessen und stabilen Leistungsunterschieden durch Erb-, Umwelt-, Entwicklungs- und Situationseinflüssen vor (vgl. Weinert 2000, S. 364 f.).
Diese allgemeinen entwicklungspsychologischen Überlegungen lassen sich auf die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein als spezifische kognitive Leistung übertragen. Schon Mitte der 1980er Jahre hat sich Bodo v. Borries theoretisch mit der Kontroverse „Reifung versus Sozialisation“ auseinandergesetzt (vgl. v. Borries 1987b), die sich aufgrund empirischer Studien zum Geschichtsbewusstsein seitens der älteren Entwicklungspsychologie (z.B. Küppers 1966, Marienfeld/Osterwald 1966, Roth 1965, Sonntag 1932) und der neueren Erziehungssoziologie (z.B. Becker 1968, v. Friedeburg/Hübner 1970, Teschner 1969)[24] entfacht hat. V. Borries sieht die Entwicklung

[23] Anders betrachten Reifungstheoretiker die Entwicklung als eine universal geltende Folge von Reifungsphasen, die von Lernen, sozialen und kulturellen Einflüssen weitgehend unabhängig ist. Hingegen sieht die Theorie exogener Entwicklungsprozesse, die in den 1970er Jahren durch die Lernpsychologie und Sozialisationsforschung (z.B. Aebli, Bruner) aufkam, die kognitive Entwicklung durch Umwelteinflüsse bedingt und ließ das Entwicklungsalter unberücksichtigt. Befürwortet wurde eine möglichst frühzeitige Förderung, wodurch sich bereichsspezifische Erfahrungen ausbilden (vgl. Günther-Arndt 1981, S. 12 ff.; Sauer 2003, S. 22 f.).
[24] Anfang der 1970er Jahren haben sich führende Vertreter der Geschichtsdidaktik (z.B. Bergmann, Günther-Arndt, Kuhn, Lampe, Pandel, Schörken, Schulz-Hageleit) der neueren Erziehungssoziologie angeschlossen und haben teils verallgemeinernd, teils recht unkritisch didaktisch-methodische Schlüsse gezogen. 1974 ist die

durch das Zusammenspiel von Anlagen und Reifung sowie durch das Einwirken von außen einfließenden Sozialisationsfaktoren bedingt, womit er der Theorie einer Vermittlung zwischen den Positionen endogener und exogener Einflussfaktoren folgt.

Gemäß dieser Annahmen sind verschiedene Einflussfaktoren individualpsychologischer und soziokultureller Art maßgeblich dafür, wie ein Individuum Geschichte aufnimmt und verarbeitet. Geschichtsbewusstsein bildet sich als komplexe Kombination verschiedener Einzelfaktoren, z.B. Sprache, Kognition sowie moralisches Urteil aus, wobei „jedes Moment in sich recht unterschiedlich aus „Reifung“, „Sozialisation“ u.a. zusammengesetzt sein [mag]; und in die Verknotung bzw. Verflechtung der verschiedenen Einzelstränge können wiederum „Reifung“ und „Sozialisation“ in unterschiedlicher Weise eingehen“ (v. Borries 1987b, S. 157). Das dynamische Zusammenspiel und die Gewichtung der einzelnen Wirkfaktoren gestalten sich dabei individuell verschieden. Das Zusammenwirken dieser Komponenten in ihrer einzigartigen Weise erklärt, warum Geschichtsbewusstsein als ein komplexes Konstrukt praktisch unendlich viele Ausprägungen und Abweichungen aufweist und in seiner Ausbildung an sich niemals abgeschlossen ist.

Zu der Frage, welche zentralen Faktoren bei der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein konkret eine Rolle spielen, existieren in der Literatur wenige, meist nur bestimmte Aspekte fokussierende Ansätze.[25] Ein Schwerpunkt der Betrachtungen liegt dabei auf der individualpsychologischen Seite.

Eine Reflexion der verschiedenen Bedingungsfaktoren in ihrer klassenspezifischen Bedeutsamkeit ist insbesondere für das schulische Lernen von Geschichte bedeutend. Nachfolgend wird ein Modell[26] vorgestellt, in dem individualpsychologische und soziokulturelle Faktoren integriert sind. Die Aufgabe jeder Lehrkraft ist es, die Schnittmenge der verschiedenen zentralen Wirkfaktoren innerhalb einer Klasse zu erkennen und daran didaktisch-methodisch anzuknüpfen.

---

theoretische Debatte jedoch zugunsten der Rezeption von Gesellschaftskritik und Geschichtstheorie sowie neuen Lerninhalten und Methodenkonzeptionen so gut wie eingeschlafen.

[25] So betont Günther-Arndt (1981) vor allem die Bedingungsfaktoren „Kognition“ in ihren verschiedenen Dimensionen, „Sprachkompetenz“ und „Moralentwicklung“, um geschichtliche Inhalte nach Kategorien wie z.B. „Gerechtigkeit und Gleichheit“ bewerten zu können. Klose (2003) verweist auf ein Interagieren von kognitivem Entwicklungsniveau, Individuation und Sozialisation als Basiskomponenten der Entwicklung allgemein und der Entwicklung historischen Bewusstseins (vgl. Klose 2003, S. 40). Nach Pandel (1993) bilden die Basiskategorien der Geschichtlichkeit (siehe Kapitel 2.2.2) das Fundament für die Ausprägung von Geschichtsbewusstsein, die im kognitiven Entwicklungsprozess gleichzeitig erworben werden. Auch Straub (1998b, S. 166) hat im Zusammenhang mit Ausführungen zur historisch-narrativen Kompetenz entsprechende Fragestellungen aufgegriffen, wobei er sein Augenmerk auf die individualpsychologischen Voraussetzungen und Implikationen legt. In einer recht umfangreichen Auflistung nennt er u.a. basale Handlungs- und Interaktionskompetenz, Sprachkompetenz, moralische Urteilsfähigkeit, narrative Kompetenz (siehe die Auflistung in ebd., S. 117).

Das umfassendste Modell, das die deskriptiven Bedingungsfaktoren der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein beschreibt, stammt von Michael Sauer (2003, S. 10 ff.). Vorgestellt werden sechs übergeordnete Ebenen (individuelle Rezeptionsvoraussetzungen, Vermittlungsinstanzen, Bestandteile von Geschichtsbewusstsein, Reichweite/Ebenen/Kommunikationsgemeinschaften, Inhalte und die verschiedenen Dimensionen nach Pandel (s.o.). Dabei integriert sind sowohl individualpsychologische als auch soziokulturelle Aspekte, wobei insbesondere in individualpsychologischer Hinsicht Lücken deutlich werden. So u.a. die fehlende Berücksichtigung von kognitivem Entwicklungsstand, der Sprachkompetenz, der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

[26] Es dient zur Orientierung für das schulische Geschichtslernen (siehe Kapitel 8), wobei eine Auswahl an einzelnen Faktoren zu treffen war. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann daher nicht erhoben werden.

Individualpsychologische Bedingungsfaktoren

Zentrale Faktoren, z.B.:
- Vorkenntnisse, -erfahrungen und –verständnis
- kognitiver Entwicklungsstand, z.B. logische Denkfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Sprachkompetenz und –verhalten, z.B. historisch-narrative Kompetenz
- Ausbildung von Zeitbegriff, Wirklichkeitsbegriff und Historizitätsbegriff
- fundamentale Gedächtnis- und Erinnerungsfunktionen

Unterstützende Faktoren, z.B.:
- Vorlieben
- Motivationen
- Bedürfnisse, z.B. subjektive Interessen
- Begeisterungsfähigkeit

Soziokulturelle Voraussetzungen

Überdauernde Faktoren[27], z.B.:
- Sozialisations- und Vermittlungsinstanzen, z.B. Familie, Schule, Massenmedien, informelle Gruppen, Peers
- extrinsische Motivation durch Anregung, Stimulation und Förderung
- Geschichtskultur

Situative Faktoren, z.B.:
- konkrete Interaktions- und Kommunikationsprozesse
- allgemeiner Kommunikationsrahmen (Vertrauen, Aufmerksamkeit, Partnerschaft zwischen Lehrenden und Lernenden)
- eingenommene Perspektiven
- Anregung durch und Nutzung von Lernangeboten (Themen, Inhalte, Methoden, Medien etc.)

Abbildung 1: Bedingungsfaktoren zur Ausbildung von Geschichtsbewusstsein bei Kindern

Die Einteilung in zentrale und unterstützende individualpsychologische bzw. in überdauernde und situative soziokulturelle Wirkfaktoren ist idealtypisch, andere Zuordnungen sind durchaus denkbar. Es geht aber nicht darum, alle Prädispositionen in ihrer Einzelheit zu erläutern, zumal sich die situativen Faktoren vielfach aus konkreten Anlässen ergeben. Im Hinblick auf die Ausbildung historischen Bewusstseins bei Kindern wird auf die kognitiven Operationen sowie die sprachlichen Kompetenzen, im Speziellen der Narrationsfähigkeit, Wert gelegt. Sie liegen „weit näher am Herzen des Geschichtsbewusstseins“ (Kölbl 2004a, S. 112) als andere Kompetenzen. Geschichte ist eben nur über Sprache vermittelbar und rekonstruierbar, die zu gedanklichen Operationen herausfordert.

Auf Seiten der soziokulturellen Faktoren sind die nachstehenden Ausführungen auf eine grobe Skizzierung einzelner Bedingungen beschränkt, denen in verschiedener Hinsicht eine besondere didaktisch-methodische Bedeutung zukommt.

[27] „Überdauernde Faktoren“ können durchaus von unterschiedlicher Länge sein. Bedeutend ist die Abgrenzung zu den situativen Faktoren, die sich vergleichsweise im Rahmen einmaliger, in der Ursprungsform nicht wiederholbarer und zeitlich begrenzter Auseinandersetzungen mit Geschichte ergeben.

2.1.1 Individualpsychologische Prädispositionen von Grundschulkindern

Psychologische Theorien der kognitiven Entwicklung zielen darauf ab, die internen geistigen Repräsentationen der Welt und ihre Veränderung in der Entwicklung von Individuen zu beschreiben. Es geht dabei um die Frage, wie zentrale geistige Fähigkeiten des Lernens und Denkens entstehen und es uns ermöglichen, allgemeines Wissen über die Welt anzueignen. Die ersten systematischen Untersuchungen hierzu kamen von Jean Piaget (1896-1980), die in einer ersten und noch alleinig bestehenden Theorie zur kognitiven Entwicklung mündeten.
Als Ergebnis postulierte Piaget eine universelle, altersabhängige Stadientheorie vom Säuglingsalter bis in die Adoleszenz.[28] Kein Stadium kann durch ein gezieltes Training vorverlegt, übersprungen und in der Reihenfolge geändert werden (z.B. Piaget 1983), das Entwicklungstempo kann individuell jedoch leicht variieren. Seine Anschauungen sind von denen der traditionellen Entwicklungstheorien abzugrenzen, da Piaget die kognitive Entwicklung vielmehr durch eine aktive Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner physikalischen Außenwelt bedingt ansieht. Erfahrungsbedingte und angeborene Faktoren wirken somit gemeinsam auf die Kognition ein. Folglich entwickelt sich ein Kind auf jeder Entwicklungsstufe in Form von „Selbstkonstruktion“, es agiert aufgrund von Interesse, Anregung und sozialer Erfahrung. In der Metapher vom „Kind als Wissenschaftler“, welches von intrinsischer Neugier und Entdeckungslust getrieben aktiv die Welt erkundet, drückt sich eine besondere Wertschätzung der Kindheit aus. Es steht mit der Umwelt in einem adaptiven Austauschverhältnis[29] (vgl. die Tabelle in Hausen 1998, S. 25).
Die aus diesem Restrukturierungsprozess resultierenden Strukturen ermöglichen neue geistige Leistungen, die zuvor nicht möglich waren. Die kognitiven Fähigkeiten verändern sich also nicht rein quantitativ, sondern es erschließen sich ganz neue Denkqualitäten.

Auch gegenwärtig noch werden Piagets komplexen Ergebnisse in Lehrwerken der Entwicklungspsychologie dargestellt (z.B. Keller 1998, Miller 1993, Oerter/Montada 2002, Zimbardo 2005) und sind für sämtliche Disziplinen der Psychologie richtungsweisend. Zudem spielen sie in der Philosophie und Pädagogik - so auch in der Geschichtsdidaktik - gegenwärtig noch eine zentrale Rolle. Seine inhaltlichen, methodischen und stilistischen Ansätze werden jedoch zunehmend kritischer diskutiert und teils auch durch weiterführende

---

[28] Die strenge strukturgenetische Auffassung von Stadien, die für alle Bereiche des Denkens gleichzeitig übergreifende Veränderungen beinhalten soll, wurde bereits von Piaget selber kritisch betrachtet. Er sprach von „décalages horizontal“, wenn ein allgemeines Konzept bei bestimmten Aufgaben früher auftritt als bei anderen, z.B. entwickelt sich der Zahlbegriff schon mit sechs Jahren, die Flüssigkeitsinvarianz erst mit sieben bis acht Jahren und die Gewichtsinvarianz im Alter von neun bis zehn Jahren. Diese zeitlichen Verschiebungen auf gleichem logischen Niveau (horizontale Verschiebung) sind heute Gegenstand von Untersuchungen zum bereichsspezifischen Wissen.

[29] Es stellt sich jedoch die Frage, welche Rolle nach Piaget die Umwelt im Entwicklungsprozess spielt. In der Literatur gibt es hierzu differierende Meinungen (siehe hierzu Hausen 1998, S. 26).

Studien widerlegt (siehe hierzu die Übersichten von u.a. Carey 1990, Gelman/Baillargeon 1983, Keller 1998, Lourenco/Machado 1996, Miller 1993, Montada 2002).
Die Zweifel an der Haltbarkeit der Kernannahmen Piagets über die globalen, bereichsübergreifenden Veränderungen im kindlichen Denken sind ursächlich dafür, dass dem Konzept des „bereichsspezifischen Wissens“ (domain specifity) in den 1980er Jahren zunehmend Aufmerksamkeit in der kognitiven Entwicklungspsychologie zukam (z.B. Carey 1990, Sodian 2002, Wellman/Gelman 1992/1998). Der Begriff „Bereiche“ reicht dabei „von Spezialkenntnissen eines Gegenstandsbereiches wie Schach bis hin zu den Grundlagen unseres Weltwissens, z.B. Wissen über die physikalische Objektwelt“ (Sodian 1995, S. 632). Zahlreiche entwicklungspsychologische Untersuchungen über intuitives bereichsspezifisches Wissen (z.B. Carey 1985/1991, Wellman/Gelman 1992, Wellman/Inagaki 1997) betrachten Inhaltsbereiche, die für den Aufbau eines Realitätsverständnisses konstitutiv sind, vor allem in den Domänen Physik, Biologie und Psychologie (vgl. Mähler 1999, Sodian 2002). Da die einzelnen Forschungsergebnisse und theoretischen Erklärungsansätze der Entwicklung domainspezifischen Wissens nicht Gegenstand dieser Arbeit sein können, wird zum Überblick auf z.B. Sodian (2002) und Wellman/Gelman (1998) verwiesen.

Die Verfechter der Theorie bereichsspezifischen Wissens gehen von der Annahme aus, dass die Entwicklung nicht in einer stufenförmigen Abfolge verläuft, sondern in verschiedenen Bereichen. Erklärungen der Entwicklung bereichsspezifischen Wissens lassen sich der Modularitätstheorie, dem Expertiseansatz oder der „Theorie-Theorie“ zuordnen (zur Vertiefung der einzelnen Ansätze siehe Sodian 2002). In diesem Rahmen konzentriere ich mich auf die Darstellung der „Theorie-Theorie“.
Die kognitive Entwicklung wird als Veränderung bereichspezifischer Wissensstrukturen und damit als inhaltsgebunden angesehen. Im Laufe der Entwicklung erfolgen radikale und fundamentale Veränderungen des Denkens über wichtige Phänomene und Begriffe, sei es durch den Erwerb wissenschaftlicher Weltbilder oder durch die Akzeptanz von kulturell geprägten Erklärungsmodellen. Diese Prozesse münden schließlich in ein „Weltbild“, das dem der Erwachsenen gleicht. Irrtümer werden dabei nicht auf altersbedingte Einschränkungen im Denken zurückgeführt, sondern sie werden als Defizit an sachbezogenem, eben bereichsspezifischem Wissen erklärt.
Kinder sind zunächst Laien in fast allen grundlegenden Inhaltsbereichen. Ausgehend von „intuitivem Wissen“ bzw. „naiven Vorstellungen“ (Sodian 2002) über einen Phänomenbereich erwerben sie schon sehr früh ein domain- und kontextspezifisches Wissen. Es konnte nachgewiesen werden, dass schon Vorschulkinder theorieähnliche Züge in den drei oben genannten Domänen aufweisen, z.B. können sie wichtige ontologische Unterscheidungen

vornehmen und sie verfügen über kohärente Erklärungsrahmen (vgl. Mähler 1999).[30] Diese Alltagstheorien werden als intuitive Theorien verstanden, die in verschiedenen Aspekten wissenschaftlichen Theorien ähneln. Sie sind bereichsspezifisch und nicht auf andere Domänen zu übertragen (vgl. Keller 1998, S. 164). In ihrer Ausbildung verlaufen sie daher je nach spezifischen qualitativen und quantitativen Erfahrungen individuell.

Obwohl sich „Geschichte“ und „Geschichtsbewusstsein“ als eine weitere wichtige Domaine zum Erwerb eines Realitätsverständnisses erweist, wurden sie in der entwicklungspsychologischen Forschung noch wenig beachtet. Die Frage, ob Kinder entwicklungspsychologische Voraussetzungen zum historischen Lernen mitbringen, „ist unter dem Aspekt dieser Sichtweise nur ein falsch formuliertes Problem“ (Krieger 2001, S. 46). Die kognitive Entwicklung lässt sich eben beschreiben als „ein Fortschreiten im Wissen, und es macht keinen Sinn, etwa alterstypische Defizite anzunehmen. Welche Begriffe und Zusammenhänge ein Kind verstehen kann, hängt von seinem ‚bereichsspezifischen Wissen’ ab“ (ebd.). Sowohl die bisherigen Arbeiten als auch die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass Grundschüler über erste Theorien des Wissensbereichs „Geschichte“ verfügen. Anzusetzen ist stets an ihrem Vorwissen und ihren Alltagserfahrungen und eben nicht an vorgegebenen „Stufen“, um Veränderungen der Wissensstrukturen anzubahnen.

Neben der kognitiven Entwicklung kommt auch der Sprachentwicklung eine besondere Bedeutung sowohl in der empirischen Annäherung an Geschichtsbewusstsein als auch im Prozess des historischen Lernens zu.[31] Da Geschichte alleinig über Sprache vermittelbar und rekonstruierbar ist (vgl. Günther-Arndt 1981), bedarf historisches Lernen ein recht hohes Sprachniveau. Obwohl mit Beginn der Grundschulzeit „der Sprachentwicklungsprozess vor allem in lexikalischer, semantischer und pragmatischer Hinsicht noch keineswegs abgeschlossen ist“ (Neuland 1984, S. 66) verfügen schon Schulanfänger über ein recht umfassendes Sprachniveau, das Geschichtslernen in verschiedenster Form zulässt.
Aufgrund seines Umfanges kann an dieser Stelle, abgesehen vom historischen Erzählen als ein konstitutives Element von Geschichtsbewusstsein, der Stand der Sprachentwicklung von

[30] Nach Ansicht Mählers besteht die Gefahr bereichsspezifischer Forschungstätigkeit in der Vernachlässigung bereichsübergreifender Aspekte der kindlichen Denkentwicklung. Im Spannungsfeld zwischen bereichsspezifischen und bereichsübergreifenden Ansätzen nimmt die Annahme naiver Theorien eine Mittelposition ein (vgl. Mähler 1999, S. 62).
[31] Die kognitive und die sprachliche Entwicklung beeinflussen sich dabei nur bedingt. In der Literatur liegen hierzu unterschiedliche Meinungen vor. So betrachtet z.B. Piaget die Sprache als eine von der kognitiven Struktur abhängige Variable. Die allgemeinen kognitiven Veränderungen manifestieren sich daher in der Sprachentwicklung. Die kognitive Entwicklung selbst ist von der Sprache relativ unbeeinflusst. Wygotsky geht von der Annahme aus, dass bis ca. zum dritten Lebensjahr die Entwicklung des Denkens und die der Sprache getrennt voneinander verlaufen, dann wird das Denken sprachlich und die Sprache wird intellektuell. Nach Bruner ist Sprache der wichtigste Aspekt der symbolischen Repräsentationen eines Kindes und nicht nur eine Manifestation davon. Sie ist die Quelle allen symbolischen Denkens. Das Verständnis der Bedeutung eines Wortes entwickelt sich zur selben Zeit und durch dieselben Prozesse wie das Verständnis des zu Grunde liegenden Begriffs, auf den sich das Wort bezieht.

Grundschülern jedoch nicht ausführlich skizziert werden (zur Vertiefung siehe die Arbeiten von Andresen 2005, Berk 2005, Brügge/Mohs/Richter 2005, Grimm 1995, Grimm/Weinert 2002, Karmiloff-Smith 1992, Menyuk 1988, Miller 1998, Neuland 1984).

Aufschluss über die Erzählkompetenz im Kindesalter geben vor allem die häufig zitierten Querschnittsstudien von Boueke/Schülein/Wolf (1995) als Pionierarbeiten im deutschsprachigen Raum.[32] Diese stehen jedoch in keinem direkten Zusammenhang mit der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein, sind aber „im Hinblick auf das Konzept narrativer Kompetenz meines Erachtens generell akzeptabel" (Straub 1998b, S. 110).
Boueke et al. haben mehrere theoretische Kriterien definiert, welche zur Bildung und zum Verständnis von Geschichten - so auch von historischen Sinnkonstrukten - fundamental sind:

1) Kohäsionsherstellung, d.h. logische Verkettung von zusammenhängenden Ereignissen, die vollständig und detailliert dargelegt werden müssen.
2) Emotionale Involvierung sowohl des Erzählers als auch der Rezipienten, d.h. explizit und implizit deutlich werdende Gefühle, die teils nur durch extensive Deutungs-, Interpretations- und Vorstellungsleistungen offensichtlich werden.
3) Triadische Struktur einer Geschichte durch Anfang, Mitte und Ende, wobei dem Mittelteil hinsichtlich Spannungsbildung, Kontrastbildung etc. eine besondere Rolle zukommt.

Zur Feststellung der Erzählfähigkeit wurden in den genannten Studien Kindern im Alter von fünf, sieben und neun Jahren Bildergeschichten aus der Serie „Der kleine Herr Jacob" vorgelegt, die sie nacherzählen sollten (vgl. Boueke/Schülein/Wolf 1995, S. 27 ff.).
Als Ergebnis der Analysen entwickelten die Autoren ein Strukturmodell einer Geschichte, in dem vier Erzähltypen differenziert werden.[33] Es zeichnete sich eine Korrelation zwischen zunehmend elaborierten Erzählstrukturen und zunehmendem Lebensalter ab. Schon in einem sehr frühen Stadium der Sprachentwicklung lassen sich erste narrative Kompetenzen ausmachen, die durch Darstellung elementarer Sachverhalte und isolierter Ereignisse gekennzeichnet sind. Mit zunehmendem Alter sind für die Darstellungen lineare Verkettung der Ereignisse sowie episodische Strukturierungen charakteristisch, erst mit ungefähr neun Jahren sind primär narrativ strukturierte Texttypen auszumachen. Die Erzählungen enthalten

---

[32] Weitere Arbeiten zur Erzählfähigkeit von Kindern stammen von z.B. Becker (2005), Doderer (1960), Hänni/Hunkeler (Hänni 1980).

[33] Zu den Strukturmodi siehe Boueke/Schülein/Wolf 1995, S. 32; Boueke u.a. 1995, S. 130 ff. oder in Zusammenfassung z.B. Billmann-Mahecha 1998, S. 274; Straub 1998b, S. 115.
Die von Boueke/Schülein/Wolf gewählte methodische Herangehensweise und ihr entwickeltes Strukturmodell sind nur Möglichkeiten denkbarer Annäherung an die Erforschung der Erzählfähigkeit von Kindern. Je nach Konzeptualisierung des Erzählbegriffs und der Wahl des Strukturmodells gestalten sich auch die Ergebnisse. Zu erklären sind somit die unterschiedlichen Altersangaben, wann Kinder festgelegte Stufenfolgen erreichen.
Kritisch sind die kleine Probandengruppe und die Anlage einer Querschnittstudie zu betrachten. Billmann-Mahecha (1998, S. 274 f.) bewertet die vorliegende Arbeit dahingehend als problematisch, als dass es sich um eine psychologische Testsituation mit Instruktionen handelt. Alltagssituationen bleiben ausgeblendet. In Frage stellt sie auch das Verständnis von Kindergartenkindern für szenische Darstellungen in Abbildungen. Denkbar sind auch schon bei jüngeren Kindern elaboriertere Erzählstrukturen gemäß dem erstellten Strukturmodell.

dann die Kernelemente der Textstruktur eines Erwachsenen. „Kurz: sie verfügen über ein Geschichtenschema“ (Straub 1998b, S. 115). Die narrativen Ereignisdarstellungen gestalten sich erst zu diesem Zeitpunkt als komplex, anspruchsvoll und genügen den oben skizzierten Kriterien (vgl. Boueke et al. 1995, S. 177).
Bis heute besteht das Forschungsdesiderat, ob sich die Entwicklung der allgemeinen Erzählfähigkeit von Kindern auf ihre historisch-narrative Kompetenz übertragen lässt. Da diese als durchaus „spezifischer und noch wesentlich voraussetzungsvoller“ einzustufen ist als allgemeine narrative Kompetenzen, „dürfte [sie] sich erst im angehenden Jugendalter, zumindest im Übergang zur Adoleszenz, voll ausbilden“ (Straub 1998b, S. 116 f.).

2.1.2 Soziokulturelle Voraussetzungen

Neben den individuellen Voraussetzungen unterstützen das historische Lernen weitere Faktoren, z.B. spezielle Vorlieben, Bedürfnisse, Motivationen. Sie haben einen individuellen Grad der Einflussnahme, sie können sowohl situativ als auch überdauernd angelegt sein. Zudem unterscheiden sie sich in Qualität und Quantität von denen Erwachsener, was im historischen Lernprozess stets zu berücksichtigen ist.
Insbesondere der Interessenbefriedigung kommt im Kindesalter eine besondere Bedeutung zu, denn durch eine „Art urwüchsiges Interesse an Geschichte, das sich auf Andersartiges, Rätselhaftes und Abenteuerliches richtet“ (Sauer 2003, S. 28), erwächst eine erste intrinsische Motivation im Sinne von sachlichem Interesse, eine Vertrautheit mit Denkmethoden, und es bilden sich Kenntnisse über Daten und Ereignisse sowie bildhafte Vorstellungen aus. Schon Grundschüler verfügen über erstes, teils schon erstaunlich umfangreiches Wissen zu einzelnen historischen Epochen (siehe Kapitel 5). Historisches Lernen als fundamentaler und elementarer Prozess der Lebenspraxis erfolgt dabei nur zum Teil im Kindergarten oder im Sachunterricht, von Bedeutung sind auch die Familie, außerschulische Institutionen und die „Allgegenwart der Geschichte“ (Bergmann 1993) in unserer Gesellschaft. Jede Beschäftigung mit Geschichte ist historisches Lernen, wodurch sich Geschichtsbewusstsein ausgebildet (vgl. v. Reeken 1999, S. 9; Rüsen 1994c, S. 78 ff.).
Seit Ende der 1960er Jahre sieht die Geschichtsdidaktik historisches Lernen zunehmend als einen steuerbaren und kontrollierbaren Prozess an, wodurch sukzessiv die Aufmerksamkeit von den Lerninhalten auf die Bedingungen, Formen und Funktionen ihrer Rezeption gelenkt wurde. Zunehmend betont wird die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein als wichtigste Zielsetzung, was sich auch in den Rahmenrichtlinien des Sach- und Geschichtsunterrichtes widerspiegelt. Die Vorgaben für den Primarbereich sehen, im Vergleich zu den Richtlinien für weiterführende Schulen, jedoch ein eher unsystematisches historisches Lernen vor und

haben an sich einen unverbindlichen Charakter (siehe Kapitel 7.4) Die qualitative und quantitative Gestaltung der Lernprozesse hängt damit wesentlich von der Entscheidung einer jeden Lehrkraft ab. Einfluss haben dabei ihr fachspezifischer Ausbildungsstand, ihr Rollenverständnis, ihre allgemeinen didaktisch-methodischen Kompetenzen, ihr Grad an Engagement und persönlichem Interesse, aber auch die zur Verfügung stehenden Lehr-/Lernmittel. Im Allgemeinen aber sind die thematischen Schwerpunkte, Haltungen und Urteile stark den Veränderungen der amtlichen Vorgaben und dem kulturellen Wandel unterworfen. Zusammenfassend richtet sich die Entscheidung über die konkreten Lerninhalte, die Wahl der Methoden und deren Zielsetzungen in der Schule nach verschiedenen Faktoren:

- Gesellschaftliche Erfordernisse, z.B.
  - Interessen „der“ Gesellschaft, manifestiert durch die Rahmenrichtlinien;
  - gegenwärtige Entwicklungen, z.B. Grenzen des Wachstums, Kriege;
  - aktuelle Anlässe.
- Bedürfnisse und Prädispositionen der Schüler, z.B.
  - individueller und kollektiver Entwicklungsstand der Schüler(gruppe);
  - konkrete lebenspraktische Frage- und Problemstellungen der Kinder;[34]
  - subjektive Schülerinteressen und -erfahrungen zur „Geschichte“. [35]
- Rahmenbedingungen, z.B.
  - situative Konkretisierungsmöglichkeiten;
  - Zeithorizont;
  - räumliches Umfeld;
  - Qualität und Quantität der fachdidaktischen Literatur.

Abbildung 2: Bestimmungsfaktoren für historisches Lernen

Weiteren Einfluss auf die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein haben situative Faktoren, z.B. konkrete Interaktions- und Kommunikationsprozesse, Rahmenbedingungen wie Vertrautheit, Aufmerksamkeit und Partnerschaft der Kommunikationspartner, das konkrete Lernangebot. Letzteres umfasst eine breite Auswahl an Büchern, Fernsehfilmen und –dokumentationen, Zeitzeugenberichten, Quellen bis hin zu Präsentationen historischer Originale und Repliken in historischen Museen und Dauerausstellungen. Für spezielle

[34] Die Lebenswirklichkeit der Kinder Anfang des 21. Jahrhunderts ist qualitativ eine andere, als sie es Anfang der 1980er Jahre bei der Erstellung der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht war. Eine besondere Schwierigkeit bei der Definition und unterrichtspraktischen Einbeziehung aktueller Frage- und Problemstellungen von Kindern einer heterogenen Gesellschaft ist darin zu sehen, dass sich diese nicht auf wenige Charakteristika reduzieren lassen. Wenig Hilfestellung gibt dabei die geschichtsdidaktischer Forschung.

[35] Hiermit ist nicht ein manchmal falsch verstandenes schülerorientiertes Lernen gemeint, das sich in der Reproduktion aktueller Schülerinteressen erschöpft. Es sollen auch Interessen für bestimmte Fragestellungen geweckt werden: „Im Zentrum eines solchen [problemorientierten] Unterrichts stehen Probleme, die entweder aus dem Erfahrungs- und Interessenkreis der Schüler stammen, oder deren Bedeutsamkeit für ihr eigenes Wirklichkeits- und Selbstverständnis ihnen vom Lehrer verständlich gemacht, für die ihr Interesse also geweckt werden kann“ (Klafki 1989, S. 27). Die konkreten Schülerinteressen und -bedürfnisse sind durch die Lehrkraft klassenspezifisch zu klären und bei der späteren Stoffauswahl zu berücksichtigen (siehe Kapitel 8.1).

Besuchergruppen, insbesondere für Kinder, werden in jüngerer Zeit immer mehr Lernhilfen, Anleitungen und Inszenierungen durch Museumspädagogen angeboten. Neben der reinen Informationsvermittlung werden zwecks Anbahnung von Geschichtsbewusstsein Bezüge zwischen den Zeitdimensionen hergestellt[36] und Vergangenes in dessen faszinierender Andersartigkeit erfahrbar gemacht.

Einen bedeutenden Stellenwert im Lernprozess kommt der Medienwelt zu[37], die überwiegend Sekundärerfahrungen bietet, z.B. durch Zeitungsartikel, Berichte in Funk und Fernsehen, die meist auf aktuelle Anlässe und Ereignisse der jüngeren Geschichte ausgerichtet sind. Als „Fenster zur Welt“ und somit auch zur Geschichte stellen entsprechende Sendungen Ergänzungen des Erfahrungsbereiches dar. Kinder bekommen die Möglichkeit, sich Wissen, Informationen und Orientierungen ohne Hilfe von Erwachsenen und älteren Geschwistern anzueignen und zu vertiefen. Durch spezielle Kindersendungen wie z.B. die „Die Sendung mit der Maus“, in denen vereinzelt historische Themen aufgegriffen werden, oder auch durch auf Fiktion beruhende (Zeichentrick-) Serien wie z.B. „Familie Feuerstein“, „Asterix und Obelix“, werden viele Kinder an vergangene Zeiten herangeführt[38]. Insbesondere die Eltern jüngerer Kinder bestimmen den Grad und die inhaltliche Relevanzsetzung in der Beschäftigung mit entsprechenden Lernangeboten. Diese reicht von Ignoranz bis hin zu einer übertriebenen Nutzung der Angebote.

Besonders eindrucksvoll für Kinder sind authentische Erzählungen von älteren Menschen über die nahe Vergangenheit, wodurch sie direkt von „gelebter Geschichte“ erfahren. Mit diesen Zeitzeugenberichten geht meist eine emotionale Annäherung der Zuhörenden an die historischen Inhalte einher. Ebenso werden unmittelbare Erfahrungen vor Ort aufgrund moderner wirtschaftlich-technischer Entwicklungen immer seltener, z.B. wird Brot statt in einer Backstube durch industrielle Großbäckereien produziert (vgl. Sauer 2003, S. 29).

Eine vielfältige und abwechslungsreiche Beschäftigung mit historischen Inhalten durch Rückgriff auf z.B. Sach- und Romanliteratur für Kinder, CD-ROMs und Museen fördert eine dauerhafte Begeisterung und eine Fragehaltung für Vergangenes. Sie verhilft insbesondere jungen Kindern zum Erwerb erster Kenntnisse und historischer Erfahrungen sowie zur Entwicklung von historischem Verständnis und Vorstellungskraft. Eine gemeinsame Beschäftigung mit Geschichte beeinflusst wiederum das schulische Leistungsverhalten.

Die genannten Faktoren stellen eine Bestandsaufnahme der Bedingungsfaktoren dar, mit denen es das historische Lernen in und außerhalb der Schule direkt und indirekt zu tun hat.

---

[36] Zu vermissen ist vielfach eine besondere Berücksichtigung der Zukunftsperspektive.

[37] Da hier lediglich das Fernsehen als eine Informationsquelle von Kindern vorgestellt ist, wird zur Vertiefung weiterer Aspekte, z.B. hinsichtlich der negativen Wirkungen des Mediums, auf einschlägige erziehungswissenschaftliche Literatur verwiesen (z.B. Garlichs 1995, Rolff/Zimmermann 1993).

[38] Kritisch anzumerken ist hierbei, dass historische Inhalte zum Teil verzerrt und objektiv unreal dargestellt werden, z.B. Steinzeitautos bei der Serie „Familie Feuerstein“.

Die Qualität und Quantität an Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Geschichte bildet folglich historisches, autobiographisches und familiengeschichtliches Wissen sowie eine historische Deutungskompetenz aus. Die individuellen Deutungsmuster manifestieren sich wiederum in konkreten Inhalten, die durch inhaltliche Äußerungen (Performanz) über frühere, gegenwärtige und zukünftige Lebensformen mit der sozialen Umwelt geteilt werden (vgl. Billmann-Mahecha 1999). Hinter diesen individuellen Erscheinungsformen von Geschichtsbewusstsein verbirgt sich eine „ursprüngliche“ Form, die es empirisch zu erfassen gilt, um einen allgemeingültigen Begriff von Geschichtsbewusstsein entwickeln zu können.

2.2 Grundlegende terminologische Unterscheidungen und Zusammenhänge

Im Folgenden wird „Geschichtsbewusstsein“ in seinen Wesensmerkmalen und Funktionen unter Bezugnahme auf einschlägige Literatur skizziert (Kapitel 2.2.1) sowie Kriterien zur Bestimmung von Geschichtsbewusstsein nach Hans-Jürgen Pandel vorgestellt (Kapitel 2.2.2). Das Kapitel schließt mit einer eigens für diese Arbeit entwickelten Begriffsbestimmung, in der ein besonderes Augenmerk auf entwicklungspsychologische und forschungspragmatische Aspekte gelegt wird.

2.2.1 Wesensmerkmale und Funktionen von Geschichtsbewusstsein

Der Geschichtsbegriff verdankt seine Klarheit zum großen Teil seiner umgangssprachlichen Vertrautheit und Selbstverständlichkeit. So wissen schon Drittklässler wie die neunjährige Mirja „Also irgendwie, ähm, was...was früher war und so. Was früher war und so“ und die gleichaltrige Mia ergänzt „und was später passiert“ (GD Kl. 3, Nr. 1, S. 2).
Problematisch wird es, wenn wir unser natürliches Vorverständnis durch eine exakte begriffliche Klärung ergänzen wollen. Kurz gesagt: „Was die ‚Geschichte‘ objektiv, als universales und reales Geschehen wirklich ‚ist‘, wissen wir nicht“ (Jeismann 1978, S. 51). Selbst die zahlreichen Deutungsversuche geschichtsphilosophischer Art wie die von Giovanni Batista Vico (1668-1744), Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770-1831) etc. sind nicht mehr als eine Beschreibung eines eigenen Standpunktes in der Gegenwart zwischen Vergangenheit und Zukunft. In der heutigen geschichtswissenschaftlichen und –didaktischen Literatur wird der Geschichtsbegriff in seiner Mehrdeutigkeit hervorgehoben, mit ihm wird u.a. das Geschehene, die Darstellung des Geschehenen sowie die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Vergangenheit assoziiert. „Geschichte“ ist aber „keine Widerspiegelung der Vergangenheit, sondern immer neu versuchte Deutung von

Vergangenem unter dem Einfluss von Problemen der Gegenwart und der erwarteten Zukunft“ (Bergmann 2004, S. 46). „Geschichte ist ein mit den Erfahrungsbeständen der Vergangenheit konkretisierter Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dieser Zusammenhang ist kein rein dinglicher, kein ‚objektiv‘-faktischer; denn er beinhaltet auch die subjektive, die nicht-dingliche intentionale Seite des menschlichen Bewusstseins“ (Rüsen 1994b, S. 8). Je nach individuellem Erkenntnisinteresse und den persönlichen Gegenwartserfahrungen werden dabei unterschiedliche Aspekte fokussiert, aus denen umfassende Deutungszusammenhänge erstellt werden. Selbst die Geschichtsforschung kann nur infolge subjektiver Quellenauswahl Ausschnitte aus der Vergangenheit vermitteln, die auf jeden Rezipienten subjektiv wirken können. Eine Wiederholung bestimmter Elemente in anderen Zusammenhängen ist ausgeschlossen. Folglich gibt es keine universalen Gesetze und Theorien über den Verlauf von Ereignissen in der Zeit. Verantwortlich für Geschehensabläufe ist das Zusammenspiel von menschlichen Entscheidungen und Handlungen, die durch ein Geflecht von umfassenden, kaum zu durchschauenden Gegebenheiten zu unvorhersehbaren Folgen führen können (vgl. v. Reeken 1999, S. 6 f.).

„Der Begriff Geschichtsbewusstsein[39] ist keine Neuschöpfung; er ist eine alte Variante unterschiedlicher Nominalkompositionen, die das Verhältnis der Menschen zur Geschichte ausdrücken sollen“ (Jeismann 1988, S. 7). Obwohl man in den letzten zwei Jahrzehnten viele Einsichten über Geschichtsbewusstsein gewonnen hat, ist es der Geschichtstheorie bis heute noch nicht gelungen, eine konsensfähige Definition zu generieren. Übereinstimmung besteht jedoch darin, dass sich geschichtliches Denken und Sinnbildungsleistungen auf der Basis temporaler Differenzierungen und Relationierungen vollziehen. In vielen Definitionsvorschlägen wird daher auf die Trias „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ Bezug genommen (z.B. Jeismann 1997, Rüsen 1994b, Straub 1998b).

Im Folgenden werden anhand von vier Definitionen führender Vertreter der älteren und neueren Theoriediskussion[40] Wesensmerkmale historischen Bewusstseins herausgearbeitet und durch allgemeine Ausführungen ergänzt. Sie sollen exemplarisch das weitreichende Spektrum an theoretischen Überlegungen verdeutlichen, gleichzeitig aber auch Grundzüge von Entwicklungslinien im Zeitverlauf aufzeigen. Mangels psychologisch orientierter Ansätze begründen sich die vorgestellten vorwiegend auf geschichtsdidaktischen Auffassungen.

---

[39] Gebräuchliche Synonyme sind u.a. „historisches Bewusstsein“, „Geschichtsdenken“, „Geschichtsverständnis“, „historische Sinnbildung“. Umgangssprachlich wird der Begriff oftmals recht unspezifisch verwendet.

[40] Eine Selektion aus der Vielzahl an Begriffsbestimmungen (darüber hinaus z.B. v. Borries 1988a, Jeismann 1985/1988, Pandel 1987) ist vorgenommen worden, denn es gibt „beinahe so viele [Definitionen des Begriffs Geschichtsbewusstsein], wie es Historiker gibt“ (Pandel 1993, S. 725).

Inhaltlich geht es in allen vier Definitionen ausschließlich um die Menschheitsgeschichte[41], gekennzeichnet durch Abgeschlossenheit und der unwiderruflichen Beendigung der Vergangenheit mit ihrem Rekonstruktionserfordernis. Alle Begriffsbestimmungen beinhalten qualitative Zeitdifferenzen, über die Wissensinhalte bestehen (Schieder) und die durch kognitive Leistungen in einen Sinnzusammenhang gebracht werden (Aron, Rüsen, Straub).

„L'Histoire est la reconstitution, par et pour les vivants, de la vie des morts. Elle naît donc de l'intérêt actuel que des hommes pensant, souffrant, agissant, trouvent à explorer le passé"[42] (Aron 1961, S. 17).	„Geschichtsbewußtsein im engeren Sinne meint die ständige Gegenwärtigkeit des Wissens, dass der Mensch und alle von ihm geschaffenen Einrichtungen und Formen seines Zusammenlebens in der Zeit existieren, also eine Herkunft und eine Zukunft haben, dass sie nichts darstellen, was stabil, unveränderlich und ohne Voraussetzung ist" (Schieder 1974, S. 78 f.).
„Geschichtsbewusstsein ist Inbegriff der mentalen Operationen, durch die Zeiterfahrungen der Gegenwart im erinnernden Rekurs auf die Erfahrung zeitlicher Veränderungen des Menschen und seiner Welt in der Vergangenheit gedeutet und dabei Zukunftsperspektiven für die aktuelle Lebenspraxis eröffnet werden" (Rüsen 1997a, S. 58).	„Historisches Bewusstsein [...] ist die orientierungsbildende, narrative Konstruktion einer als sinnstrukturierte Verlaufsgestalt konzipierte Einheit zeitlicher Differenzen, wobei grundsätzlich kollektiv bedeutsame Erfahrungen und Erwartungen artikuliert werden; der Begriff des historischen Bewusstseins fasst diese Konstruktion zugleich als Handlungsergebnis, als symbolische Praxis und als kognitiv-strukturelle Voraussetzung, die Individuen erfüllen müssen, um an dieser Praxis teilhaben zu können; Individuen, die diese Voraussetzungen entwickelt haben, verfügen entsprechend über historisch-narrative Kompetenz" (Straub 1998b, S. 103).

Abbildung 3: Definitionen von Geschichtsbewusstsein im Überblick

Die älteren Bestimmungsvorschläge von Raymond Aron und Theodor Schieder beschreiben nach heutiger Auffassung – wie sich später zeigt - lediglich Teilaspekte von Geschichtsbewusstsein und werden daher nur in Kürze vorgestellt.
Schieder zielt in seiner Definition auf konkrete Wissensinhalte zum einen über das Werden, das Vergehen und die Veränderlichkeit der psychischen und physischen Gestalt des Menschen, zum anderen über die von ihm geschaffene soziokulturelle und dingliche Welt ab. Eine Parallele lässt sich hier zu der Kategorie des Historizitätsbewusstseins nach Hans-Jürgen Pandel (siehe Kapitel 2.2.2) als ein Element von Geschichtsbewusstsein ausmachen.

[41] Auch an anderen Stellen wird der Ursprung der Geschichte in der Hominisation vor zwei bis drei Millionen Jahren gesehen (vgl. v. Reeken 1999).
[42] Freie Übersetzung: „Die Geschichte ist die Wiederherstellung des Lebens der Toten durch und für die Lebenden. Sie entsteht also durch das aktuelle Interesse der denkenden, leidenden, handelnden Menschen, die die Vergangenheit zu erforschen versuchen."

Unbeachtet bleiben als wesentliches Kennzeichen historischer Sinnbildungsleistungen die mentalen Operationen zur Herstellung von sinnstiftenden Zusammenhängen im Zeitverlauf, ihre Funktionen und Ausdrucksformen sowie ontogenetische Überlegungen.
In der eng gefassten Begriffsdefinition von Aron werden, anders als bei den drei übrigen Bestimmungen, lediglich die Zeitdimensionen der Vergangenheit und Gegenwart direkt angesprochen. Ausgangspunkt aller Betrachtungen stellt dabei die gegenwärtige Situation, um dem Rekonstruktionsbedürfnis des Lebens bereits Verstorbener im Sinne einer Interessenbefriedigung nachzukommen. Darüber hinaus weist die Verwendung der Adjektive pensant-denkend, souffrant-leidend, agissant-handelnd auf die Funktionen der Legitimation aktueller Zustände sowie der Orientierungsbildung zwecks Erwerb von Handlungsfähigkeit hin, wodurch indirekt ein Zukunftsbezug hergestellt wird.

Jörn Rüsen und Jürgen Straub vertreten in ihren Anschauungen einen weit gefassten Begriff historischen Bewusstseins, dem ein Ensemble von spezifisch geschichtsbezogenen Bewusstseinsoperationen (emotionaler, kognitiver und pragmatischer Art) zugrunde liegt (vgl. Rüsen 1994c, S. 79). Anhand dieser beiden Definitionen lässt sich die Komplexität von Geschichtsbewusstsein umfassend erläutern, woraus sich auch die eigens für diese Arbeit erstellte Definition in Kapitel 2.2.3 begründet.

Schon die beiden älteren Definitionen geben einen ersten Hinweis darauf, dass Konstruktionen von Zeitzusammenhängen konstitutiv für Geschichtsbewusstsein sind. Im Speziellen geht es nach Straub um die Organisation von menschlichen Erfahrungen und Erwartungen, die Veränderungen beinhalten. Demnach kann Geschichtsbewusstsein „...als Konstruktion von Zeitdifferenzen und Zeitrelationen aufgefasst werden, als Bewusstsein von Kontinuität oder Differenz, und Kontingenz, Verschiedenheit und Veränderlichkeit, kurz: als Bewusstsein der Kontinuität und der durch Veränderung konstituierten Verschiedenheit“ (Straub 1998b, S. 101). Es erfolgen Sinnbildungsleistungen über Zeiterfahrungen, indem ein innerer Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und/oder Zukunftsperspektive erzeugt wird.
Eine Steigerung dieser Leistung sieht er in der menschlichen Fähigkeit, sich von dem linearen Schema der temporalen Ordnung „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ zu lösen. Die Verknüpfungsleistungen können in ihrer Komplexität beliebig gesteigert werden, z.B. indem Vergangenheit und Zukunft jeweils nochmals in sich auf vertikaler Ebene aufgegliedert werden. Die Vergangenheit lässt sich beispielsweise durch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel aus „damaliger Sicht“ betrachten und als Gegenwart begreifen, woraus wiederum neue Vergangenheitsdeutungen und Zukunftsvorstellungen erwachsen können (vgl. ebd., S. 97 f.).

Erinnerungen[43] an vergangene reale Ereignisse, Zustände, Erfahrungen etc. stellen nach Rüsen eine „notwendige Bedingung“ für die Operationen von Geschichtsbewusstsein und Konstruktion historischer Szenarien. Der Erinnerungsbegriff wird im Sinne Rüsens metaphorisch gebraucht, da Historie immer nachträglich konstruiert und niemals im wörtlichen Sinne wie ein Erlebnis erinnert wird. „’Erinnerungen’ gelten daher vielmehr als ‚wissensbasierte’ und diskursive denn als ‚erlebnisgestützte’ Konstrukte“ (ebd., S. 100).

Im Medium der Erinnerung an die Vergangenheit werden aktuelle, deutungsbedürftige Zeiterfahrungen wie z.B. Krisen zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet. In der Vergangenheit stehen Erfahrungen von und Deutungsmuster für zeitliche Veränderungen zur Verfügung, mit denen gegenwärtige Geschehnisse verständlich gemacht werden können. Gleichzeitig werden handlungsleitende Zukunftsperspektiven eröffnet und menschliche Identität zeitlich (diachron) formiert. Somit ist „Geschichtsbewusstsein [...] der Balanceakt des Menschen auf dem Drahtseil der Zeit, das zwischen dem ‚Nicht mehr‘ und dem ‚Noch nicht‘ ausgespannt ist und auf dem sich konkretes und reales menschliches Leben vollzieht“ (Rüsen 1994b, S. 7). Aufgrund kontextgeprägter Erinnerungsleistungen können ähnliche Begebenheiten aus der Vergangenheit ins Bewusstsein gerufen und mit der gegenwärtigen Situation verglichen werden. Dabei bestimmt die jeweilige Erinnerungsleistung Ansätze und Modi der individuellen historischen Sinnbildung. Erinnerungen an die eigene Vergangenheit bleiben sowohl in der Definition von Rüsen als auch in der von Straub unberücksichtigt.

Entsprechend den neueren erzähltheoretischen Ansätzen der geschichtsdidaktischen Diskussion und der narrativen Psychologie (z.B. Bruner 1990/1998, Polkinghorne 1988/1998) ist die Sinnbildung durch den Modus des historischen Erzählens gekennzeichnet (vgl. Rüsen 1992, S. 6). Daher enthalten die meisten jüngeren Vorschläge zur Bestimmung von historischem Bewusstsein, wie die Definition Straubs zeigt, narrative[44] Theorieelemente (vgl. etwa Pandel 1987, Schmidt 1987, insb. jedoch Rüsen 1987/1989/1994b/1994c/1997a, Rüsen u.a. 1991).[45]

Die historische Erzählung ist eine Subkategorie der Erzählung, durch die Geschichtsbewusstsein zum Ausdruck kommt.[46] Entsprechend leitet Rüsen sein gleichnamiges Kapitel im „Handbuch der Geschichtsdidaktik“ (Bergmann u.a. 1997) mit den

---

[43] Erinnern wird in der neueren Literatur nicht uneingeschränkt als konstitutives Element historischen Bewusstseins angesehen. So schreibt z.B. Pandel „daß Geschichtsbewusstsein mit ‚Erinnern’ nichts zu tun hat“ (Pandel 1987, S. 131). Auch Straub wendet sich von der Auffassung ab, indem er historisches Bewusstsein nicht zwangsläufig an Vergangenheit und deren Erinnerung gekoppelt sieht. Er fasst es vielmehr allgemeiner auf „als Konstruktion von Zeitdifferenzen und Zeitrelationen“ (Straub 1998b, S. 101). So regt beispielsweise auch Rüsen selber an, dass zur Diskussion gestellt werden muss, „welche nicht-narrativen Elemente (z.B. theorieförmiges Wissen oder Bildgedächtnis) in der historischen Sinnbildung eine Rolle spielen“ (Rüsen 1992, S. 12).

[44] Rüsen u.a. (1991, S. 229) weisen darauf hin, dass die Verwendung des Terminus „narrativ“ nicht unproblematisch ist. Zum einen existiert der Begriff in der Fachsprache des Historikers, zum anderen bezeichnet er nur eine historische Darstellungsform neben anderen.

[45] In jüngerer Zeit hat Rüsen (z.B. 1996) auch einige nicht-narrative Aspekte des Geschichtsbewusstseins theoretisch analysiert.

[46] Abzugrenzen sind historische von fiktionalen Erzählungen im literarischen Sinne und realistischen alltäglichen Erzählungen (vgl. Quandt 1982, S. 13; Rüsen 1994c, S. 32/1997a, S. 57 f.).

Worten ein: „'Historisches Erzählen' ist zunächst einmal die alltägliche sprachliche Form, in der Geschichte artikuliert wird, also Geschichtsbewusstsein sich manifestiert" (Rüsen 1997a, S. 57). Das Erzählen von Geschichten ist folglich „eine conditio sine qua non historischen Bewusstseins" (Kölbl 2004, S. 102), denn ohne die Fähigkeit zum Erzählen und Verstehen von Geschichten[47] sind historische Sinnbildungsleistungen nicht möglich. Darüber hinaus ist das Zusammenspiel vieler Kompetenzen, z.B. Attributionsfähigkeit, fundamentale Gedächtnis- und Erinnerungsleistungen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, sprachliche Ausdrucksfähigkeit (siehe die Tabelle in Straub 1998b, S. 166) entscheidend.
Verschiedene Merkmale machen die Besonderheit historischer Erzählungen aus:

- Erinnerung als zentrales Medium;
- konstitutiver Vergangenheitsbezug;
- dokumentarischer Anspruch;
- gegenwartsübergreifende Zeitperspektive, d.h. Verknüpfung der Zeitdimensionen:
  a) Vergangenheit: Deutung früherer Zeiterfahrungen,
  b) Gegenwart: Verständnis gegenwärtig erfahrener zeitlicher Veränderungen,
  c) Zukunft: Erwartung in Form von Handlungsperspektiven,
- besondere Bedeutung für die Gegenwart;
- Tatsachenbezug historischen Denkens;[48]
- Funktion als a) Sinnbildung über Zeiterfahrungen in Form einer „Geschichte",
  b) Vergewisserung menschlicher Identität im Wandel der Zeit,
- kommunikative Situation, an der sowohl Erzähler als auch Zuhörer partizipieren und so den Erzählverlauf individuell gestalten;
- fließende Grenzen zu nicht spezifisch historischen Formen sprachlicher Darstellung;
- identifizierbare formale Struktur durch „Geschichten-Schema";
- beinhaltet Elemente der Emotionalität, Unmittelbarkeit, Konkretheit, Einfühlung, Identifikation.[49]

---

[47] Rüsen u.a. definieren Geschichte aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive als „das Sinngebilde eines Zeitzusammenhangs, in dem ein zeitlicher Vorgang der Vergangenheit als Abfolge von Geschehnissen so vergegenwärtigt wird, dass dabei Gegenwart gedeutet und Zukunft als Erwartungsperspektive entworfen wird. Es ist ein Zeitverlauf mit ‚Sinn'" (1991, S. 230). Straub hingegen fokussiert in seinem Definitionsvorschlag entwicklungspsychologische Aspekte. Erzählte Geschichten sind für ihn „sprachliche oder textuelle Einheiten mit identifizierbarer formaler Struktur. Diese Struktur „entspricht" [...] einer kognitiven oder mentalen Struktur, einem Schema, über das Subjekte - in Abhängigkeit vom Stand ihrer kognitiven Entwicklung - verfügen können oder nicht" (Straub 1998b, S. 105). Demnach ist ein zentraler Aspekt für die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein der Entwicklungsstand dieser narrativen Kompetenz, also der „linguistischen und kognitiven Fähigkeit", Geschichten nach verschiedenen Kriterien „bilden, erzählen und verstehen zu können" (ebd., S. 114).
[48] Zur Diskussion des „fiktionalen Charakters" als Aspekt historischer Sinnbildung siehe z.B. Rüsen 1997a, S. 58.
[49] Versteht man den Begriff entsprechend der Geschichtsdidaktik als eine Darstellungsform im Unterricht, ist er ein Gegenbegriff zu diskursiven Unterrichtsformen, welche durch Rationalität, kritische Distanz, Abstraktion, Argumentation und kritische Urteilsbildung gekennzeichnet sind (vgl. Rüsen 1997a, S. 57).

Auch Straub sieht den „Akt der Relationierung“ an narrative Kompetenzen[50] gebunden, was er als „Ausdruck eben dieser Fähigkeiten Geschichten bilden und verstehen zu können“ (Straub 1998b, S. 103) bezeichnet. Er begründet dies damit, dass Geschichte eine vornehmlich (sprach-)symbolische Konstruktion eines inneren Zusammenhanges zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung ist, die narrativ konstituiert ist und kommuniziert wird. Anders als Pandel (1987) differenziert und spezifiziert er das Konzept der allgemeinen Erzählfähigkeit durch die Bezeichnung „historisch-narrativer Kompetenz“ mit ihrer Besonderheit der Thematisierung und Bearbeitung von kollektiv bedeutsamen Erfahrungen, Erwartungen und Veränderungen.[51] Das Werden, die Dauer und Vergänglichkeit sind thematisch zentral, denn sie handeln vom „Kommen und Gehen, vom Entstehen und Vergehen, von Bleibendem und Wandelbarem“ (Straub 1998b, S. 117 f.).
Im Gegensatz zur historischen Analyse ist die Erzählung somit ein subjektnaher Begriff, denn meist erzählen Personen über Personen für Personen. Sowohl Erzähler als auch Zuhörer gestalten und bestimmen den Erzählverlauf durch z.B. gezielte Rückfragen und/oder Interessenschwerpunkte. Für den Erzählerfolg ist vor allem die kommunikative und kognitive Abstimmung von Erfahrungen zwischen Erzähler und Zuhörer entscheidend. Im Vordergrund der Sprachhandlung stehen insbesondere szenische Fülle, Wertfragen und Individualisierung und „sie hat eine vorwiegend emotionale Appellstruktur“ (Quandt 1982, S. 13). Nur selten wird bei historischen Erzählungen das Erzähl- bzw. Geschichten-Schema[52] mit seiner klar identifizierbaren Struktur eingehalten; ihren Ausdruck finden sie in gesprochener oder sonst wie objektivierter Sprache oder in Form von Gebilden, die Geschichten repräsentieren, z.B. Denkmäler. Bestimmend sind meist unfertige und fragmentarische Formen, eben „narrative Abbreviaturen“ (bzw. Ultrakurzgeschichten) (Rüsen 1994b, S. 10 f.). Diese Fragmente einer Geschichte werden zur schnellen, im Alltag erfolgenden Verständigung über Historisches verwendet, und sie sind wichtige Indikatoren des alltäglichen Geschichtsbewusstseins. Zum Beispiel stehen das Kreuz für die Geschichte des Christentums oder die Bastille für Französische Revolution. Erinnerungsleistungen an historische Begebenheiten oder Sachverhalte werden deutlich, die aufgrund ihrer allgemeinen Verständlichkeit nicht ausführlich expliziert werden müssen (vgl. ebd., S. 11) Dabei ermöglichen interne kognitive

[50] Straub sieht das narrativistische Paradigma als logisch zwingend für eine Psychologie historischer Sinnbildung, schließt aber gleichzeitig, analog zu Angehrn (1985) und Rüsen (1996), nicht-narrative Elemente nicht vollkommen aus (vgl. Straub 1998b, S. 117/123).
[51] Auch individuell bedeutsame Erfahrungen lassen sich für einen Rezipienten interessant und spannend erzählen. Sie können der gegenwärtigen und zukünftigen Orientierung dienen und sie vermögen zeitliche Differenzen zu einer Einheit zu verschmelzen. Eine Reduzierung auf nur kollektiv bedeutsame Erfahrungen ist daher wenig nachvollziehbar, zumal die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter insbesondere an den eigenen früheren Erfahrungen und Erlebnissen ansetzt.
[52] Das Geschichtenschema lässt sich als eine „stark dekontextualisierte und generalisierte kognitive Struktur“ (Straub 1998b, S. 195) bezeichnen. Der Literatur sind eine Vielzahl an Narrationsmodellen (z.B. Labov/Waletzky, Rumelhart) zu entnehmen. Ihnen gemein ist die grundlegende Annahme einer triadischen Struktur in Form von Anfang, Mitte und Schluss, die durch Aristoteles entwickelt wurde. Von besonderer Bedeutung ist dabei der mittlere Teil, in dem etwas Neues, Unerwartetes oder eine überraschende Wendung des Geschehens erfolgt (siehe hierzu insbesondere Straub 1998b, S. 104 ff.).

Strukturen „Leerstellen in Texten zu ersetzen, mit Unterstellungen zu arbeiten, die es gestatten, Texte im Sinne der Narrationsgrammatik als Geschichten zu lesen, obwohl diese faktisch nur unvollkommen erzählt werden“ (Straub 1998b, S. 108). Neben speziellen kognitiven Leistungen historisch-narrativer Kompetenz muss auf Seiten des Rezipienten auch ein abstraktes Schema, ein „Geschichten-Schema“ verfügbar sein. Durch Verknüpfungsleistungen entsteht dann im Ergebnis ein innerer Sinnzusammenhang zwischen den drei Zeitdimensionen, eine „Geschichte“. „Zeit“ spielt dabei eine Rolle als Erfahrung der Veränderung des Menschen (Handlungsbedingung) und seiner Welt sowie als Erwartung und Hoffnung solcher Veränderungen (Handlungsabsicht). Eine umgreifende Zeitverlaufsvorstellung bildet sich aus, für die Rüsen den Begriff „Kontinuitätsvorstellung“ (Rüsen 1994c, S. 32) verwendet. Diese muss die Funktion einer Vergewisserung menschlicher Identität im Wandel der Zeit erfüllen. Der Vergangenheitsbezug ist dabei, wie auch den obigen Definitionen zu entnehmen ist, konstitutiv für das Geschichtsbewusstsein. Früheres muss im Hinblick auf eine gegenwärtige Zeiterfahrung gedeutet werden. Zukunft spielt eine Rolle als Zeitraum, in dem sich Erwartungen, Orientierungen und die Pläne für die Gestaltung der zukünftigen Lebenspraxis erstrecken. Nach Rüsen ist „historisches Erzählen [...] nun nichts anders als derjenige kommunikativ vollzogene mentale Zusammenhang, in dem dieser Zusammenhang operativ erstellt wird, in dem also die Erfahrung der Vergangenheit zur Deutung der Gegenwart und Erwartung der Zukunft erinnernd vergegenwärtigt wird“ (ebd., S. 80). Auch Straub geht von einer wechselseitigen Abhängigkeit der symbolischen Konstrukte Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aus. Gegenwärtiges wird von Vergangenem und/oder Zukünftigem, entsprechend der individuellen Präsentation, „Erinnerung“ bzw. Erwartung, unterschieden und in ein Verhältnis zueinander gesetzt, eben relationiert. Die Betrachtung der ehemaligen Vergangenheitsdeutungen und Zukunftserwartungen tragen zu einem umfassenden Verständnis bei. Insbesondere die Betrachtung der Vergangenheit durch Retrospektive wird durch die gegenwärtige Situation geprägt, die veränderbar und faktisch Veränderungen unterworfen ist, z.B. lassen neue Erfahrungen neues Licht auf das Alte werfen.

Das Erfordernis der Orientierungsbildung wird von Rüsen und Straub als die zentrale Funktion von Geschichtsbewusstsein herausgestellt. Dennoch gestalten sich die Funktionen des historischen Erzählens als Sprachhandlung und damit auch des Geschichtsbewusstseins weitaus vielfältiger, als in den Definitionen angenommen:[53]

- Orientierung im Zeitverlauf zum Erwerb von Handlungsfähigkeit in der Lebenspraxis;
- Verständnis von Zuständen und Veränderungen;

[53] Eine Gewichtung der Funktionen hinsichtlich ihrer Bedeutung lässt die Literatur leider überwiegend vermissen. Zur Vertiefung der verschiedenen Kernfunktionen und Funktionsklassen (historischen) Erzählens siehe vor allem die Ausführungen von v. Borries 1990a/1990b; Kölbl 2004a, S. 107 ff.; Pandel 1993; Rüsen 1992, S. 14/1994c, S. 31/1998, S. 58 f.; Schörken 1972/1981/1995; Straub 1998b.

- Wissensbildung, -weitergabe und –vermittlung;
- Bildung individueller und kollektiver Identität;[54]
- moralische Legitimierung von Handlungen durch Verweis auf ähnliche Verhaltensweisen früher lebender Menschen;
- Bewältigung von Unsicherheiten bis hin Krisen durch Einzelne oder soziale, religiöse oder ethnische Gruppen. Schaffung von Zusammenhalt, Nähe, Identität und Kontinuität;
- Entlastung des Gewissens, Selbstrechtfertigung etc.

Die Funktionen sind zum einen universell für die Gattung „Erzählung“ gültig, zum anderen gewinnen sie ihre Aufgabe speziell durch ihre spezifisch historische Ausrichtung. Sie erstrecken sich auf vielfältige Facetten verschiedener Lebensbereiche, aufgrund ihrer Ausrichtung auf einen oder mehrere Rezipient(en) finden sowohl pragmatische als auch soziale Aspekte Berücksichtigung.

Im Ganzen vermitteln die genannten Definitionen einen umfassenden Eindruck über die Wesensmerkmale und Funktionen von Geschichtsbewusstsein, sie lassen sich jedoch um weitere Aspekte ergänzen. Eine vielschichtige Definition vor dem Hintergrund der Ontogenese im Kindesalter ist dem Kapitel 2.2.3 zu entnehmen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann hierbei jedoch nicht gestellt werden; auch der eigene Definitionsvorschlag zeichnet sich durch eine Beschränkung auf zentrale Aspekte aus.

2.2.2 Kriterien zur Bestimmung von Geschichtsbewusstsein nach Hans-Jürgen Pandel

Das von Hans-Jürgen Pandel (1987) entwickelte Theoriemodell beschreibt Geschichtsbewusstsein in sieben miteinander sich verbindenden und vernetzten Dimensionen.[55] Durch diese Strukturbestimmung wird Geschichtsbewusstsein zum einen für die Empirie erforschbar (z.B. Beilner 1990/1992/1998/1999, El Darwich 1991, Langer-Plän 1999a), zum anderen für die Pragmatik identifizierbar.
Die vorgeschlagenen Doppelkategorien[56] lassen sich wie nachstehend gezeigt, in Basiskategorien und sozialen Kategorien einteilen (vgl. zum Folgenden Pandel 1987/1991b):

---

[54] Identifikation wird oft als die zentrale Funktion historischer Erzählungen beschrieben, da es uns erst kollektiv bedeutsame Erfahrungen ermöglichen, die eigene Person zu erkennen und im Zeitverlauf zu positionieren.
[55] Siehe hierzu auch die zusammenfassenden Darstellungen in z.B. v. Reeken 1999, Sauer 2003)
[56] Die Kategorisierung und Ausprägungsformen sind in der Literatur nicht unumstritten. So weist z.B. Walz (1995, S. 310) auf das Problem hin, politisches Bewusstsein in die Dichotomie „oben - unten“ einzuteilen. Dennoch erachte ich die Kategorisierung als eines der wenigen Systeme, die sich bei der unterrichtspraktischen Gestaltung historischen Lernens heranziehen lassen. Verwiesen werden soll in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen v. Reekens (1995, S. 552), in denen die Doppelkategorien auf das Thema „Kindheitsgeschichte“ als Inhalt für das historische Lernen in der Grundschule bezogen werden.

Basiskategorien:	Soziale Kategorien:
GESCHICHTLICHKEIT	**GESELLSCHAFTLICHKEIT**
- Temporalbewusstsein *(früher - heute/morgen)* **- Wirklichkeitsbewusstsein** *(real - imaginär)* **- Historizitätsbewusstsein** *(statisch - veränderlich)*	**- Identitätsbewusstsein** *(wir – ihr/sie)* **- politisches Bewusstsein** *(oben – unten)* **- ökonomisch-soziales Bewusstsein** *(arm – reich)* **- moralisches Bewusstsein** *(richtig – falsch; gut – böse; gerecht – ungerecht)*

Abbildung 4: Kategoriesystem zur Ausbildung von Geschichtsbewusstsein

Die Ausbildung dieses kognitiven Bezugssystems erfolgt durch Lernprozesse und führt zum Aufbau einer individuellen mentalen Struktur. Der Beginn der Ausdifferenzierung der sieben grundlegenden Doppelkategorien vollzieht sich unbewusst und parallel zur Sprachentwicklung. Die einzelnen Dimensionen können und sollten daher schon in einfacher Form in der Grundschule gefördert werden (vgl. Bergmann/Thurn 1998, S. 21). Bis ins hohe Erwachsenenalter findet eine immer feiner werdende Ausgestaltung dieses Systems statt. In der Adoleszenz strukturiert sich das bereits entwickelte Geschichtsbewusstsein tief greifend um (vgl. Pandel 1987, S. 140).
Die bestimmten Strukturmomente von Geschichtsbewusstsein werden durch sozial und individuell unterschiedliche Kombinationen der Doppelkategorien gebildet, was die Pluralität von Geschichtsbewusstsein ausmacht. Individuelle historische Sinnbildung entsteht durch eine Verzerrung der idealtypischen Struktur, d.h. einzelne Dimensionen verlagern sich und bilden damit ein eigenes Sinnzentrum aus (vgl. Pandel 1987, S. 139 ff.).

Die drei Basiskategorien[57] (Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein) bilden das Fundament für die Ausprägung des Geschichtsbewusstseins, sie werden im kognitiven Entwicklungsprozess gleichzeitig erworben. Mit der Zeit erfolgt ein immer differenzierterer Gebrauch der Prädikate „früher, heute und morgen“, „real und imaginär“ sowie „statisch und veränderlich“. Dabei bildet die bewusste Differenzierungskompetenz zwischen Realität und Fiktion eine Voraussetzung für die Ausformung der sozialen Kategorien. Durch sie erfolgt eine Strukturierung der Komplexität von Gesellschaften, und es entwickelt sich ein Bewusstsein für ihren temporalen und strukturellen Wandel.

[57] Nur die Kategorien der Geschichtlichkeit sind rein geschichtsspezifisch, die vier übrigen kommen auch in anderen Bereichen des sozialwissenschaftlichen Lernens zum Tragen. Die besondere Leistung des historischen Lernens besteht in der Kombination der sieben Einzelkategorien (vgl. v. Reeken 1995, S. 543).

Temporalbewusstsein (Zeitbewusstsein)

Das Zeitbewusstsein ist nach Pandel die fundamentale Kategorie für die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein. Er beschreibt sehs Unterkriterien, bei denen es im Kern um die lebensweltliche Wahrnehmung von Zeitlichkeit anhand eigener Erfahrungen und eigenem Handeln geht. Der Zusammenhang von Zeit und – individuellem und gesellschaftlichem – Geschehen und damit auch der Deutung, der inhaltlichen Füllung und der Sinnhaftigkeit von Zeit stehen im Vordergrund der Betrachtungen. Aufgrund der fundamentalen Bedeutung des Zeitbewusstseins für die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein werden die von Pandel (z.B. 1987/1991b) zusammengestellten Dimensionen[58] nachstehend erläutert:

Der Begriff „*Temporalisierung*“ bedeutet das Vermögen eines Individuums, Ereignisse und Handlungen zeitlich zu lokalisieren, d.h. zwischen den Zeitmodi „Vergangenheit“, „Gegenwart“ und „Zukunft“ zu unterscheiden. Diese Differenzierung lässt sich sprachlich beispielsweise durch adverbiale Bestimmungen der Zeit wie „gestern“, „heute“, „morgen“ etc. darstellen, aber auch durch Begriffe wie „bald“, „später“, „jetzt“ oder „letztens“ (vgl. Zuber 1981, S. 41). Kinder lernen diese Unterscheidung meist bereits vor Schulbeginn.
Unter dem Aspekt der „*Zeitausdehnung*“ wird betrachtet, inwieweit ein Individuum in die Zukunft voraus denkt bzw. in die Vergangenheit zurückblickt und wie es die Gegenwart betrachtet. Im zeittheoretischen Sinne wird die Gegenwart als ein ausdehnungsloser „Punkt“ angesehen, Individuen erleben diese jedoch in einer gewissen zeitlichen Erstreckung. Voraussetzung der Betrachtungen ist die Kenntnis eines diachronen Zeitverlaufs.
Die „*Dichtigkeit der Ereignisse*“ bezieht sich auf das individuelle quantitative Wissen zu Ereignissen und Fakten bestimmter Zeitepochen. Sie gründen zum einen auf der immensen Vielzahl von historischen Ereignissen und Begebenheiten, zum anderen auf individuellen Interessen, persönlichen Relevanzsetzungen und äußeren Einflüssen wie z.B. die inhaltliche, methodische und formale Gestaltung des schulischen Sach- oder Geschichtsunterrichtes.
Nach Pandel neigen Individuen, ganze Gesellschaften oder politische Systeme dazu, eine Zeitdimension in ihren Anschauungen und Argumentationen zu bevorzugen d.h. es erfolgt eine „*Akzentuierung der Zeitdimensionen*“. Zur Deutung ihrer eigene Situation wählen sie bestimmte Epochen oder Situationen aus, oder sie stellen gegenwartsbezogene Argumentationsstützen zur Begründung eigenen Handelns dar, z.B. wurden im Faschismus die germanische Frühgeschichte und die Zukunft, das „Tausendjährige Reich“, besonders betont.

[58] Denkbar wäre es, die genannten Kategorien um „Synchronität/Diachronität“ zu erweitern. Gemeint ist die Erkenntnis von Individuen, dass Ereignisse und Epochen nicht ausschließlich in chronologischer Reihenfolge stattfinden, sondern sie auch trotz räumlicher Trennung zeitlich synchron ablaufen können.

Auch ein *„Zäsurbedürfnis“* lässt sich im Rahmen eines übergeordneten Zeitzusammenhanges, z.B. eines zyklischen Zeitverlaufs erkennen. Dieser bringt immer wieder die gleichen, nach einer gewissen Zeit als monoton empfundene Ereigniszusammenhänge mit sich, die zu gliedern versucht werden. Durch diese Zäsur wird die Monotonie der dahin fließenden Zeit strukturiert, wie es z.B. in Krisen bzw. Kriegszeiten der Fall war. Die Gefangenen haben eine zeitliche Gliederung in dieser Weise vorgenommen, dass sie alle Weihnachtsfeste oder Wochen gezählt haben.
Mit „*Narrativierung der Zeit*“ ist die Fähigkeit gemeint, wahrgenommene und erlernte Ereignisse so umzugliedern, dass eine narrative Chronologie entsteht. Ursachen und Wirkungen der Ereignisse werden damit, oft entgegen der realitätsgetreuen chronologischen Abfolge, in einen logischen und sinnvollen Zusammenhang gebracht.

Wirklichkeitsbewusstsein

Das Wirklichkeitsbewusstsein wird durch die Doppelkategorie „real-imaginär“ beschrieben. Es meint die Fähigkeit, Dinge, Personen, Handlungen oder Sachverhalte als „wirklich“ oder „erfunden“ einzuordnen. So ist es wichtig zu erkennen, ob es sich z.B. bei Asterix oder Cäsar um mystische, literarische und sonstige auf Fantasie beruhende Personen handelt, oder ob sie tatsächlich gelebt haben. „Es fällt in das Grundschulalter, dass Kinder lernen, zwischen erfundener und nachprüfbarer Wirklichkeit zu unterscheiden, ja dass es sie geradezu danach drängt, Wirkliches von „bloß“ Erfundenem, Imaginären, von Märchen und Sagen zu unterscheiden – eine lebenslang benötigte Fähigkeit“ (Bergmann/Thurn 1998, S. 21).Im historischen Lernen ist eine oberflächliche Unterscheidung nach „gibt es“ bzw. „gibt es nicht“ unzureichend. Ein Blick in die Vergangenheit soll klären, ob es bestimmte Begebenheiten, Personen etc. „früher“ tatsächlich gab, „eine Aussage wird erst dann als historisch triftig akzeptiert, wenn die Quellen nicht dagegen sprechen" (Pandel 1991a, S. 7 f.).

Historizitätsbewusstsein

Unter Historizität versteht man das Vermögen eines Individuums zu erkennen, dass Strukturen, Institutionen, menschliche Denk-, Lebens- und Verhaltensweise etc. im Zeitverlauf dauerhaft sind oder sich (ver-)ändern, d.h. altern, entstehen und vergehen. Die grundlegende Leistung zur Ausbildung des Historizitätsbewusstseins ist eine Differenzierung zwischen statischen Zuständen und Prozessen, erst daraufhin kann eine Einteilung in die

Doppelkategorie „statisch – veränderlich“ vorgenommen werden. Von Bedeutsamkeit sind hierbei die Betrachtung und der Vergleich verschiedener Veränderungsgeschwindigkeiten. Die Veränderungen der Lebensverhältnisse in der vorindustriellen Zeit waren beispielsweise um einiges geringer als während der industriellen Revolution ab Mitte des 19. Jahrhunderts oder gar der rasanten Entwicklungen der letzten Jahre. Sehr schnelle Wandlungsprozesse bedeuten für viele, insbesondere für ältere Menschen, Identitätskonflikte, die eine Erstarrung in traditionalen Lebensweisen hervorrufen können. Eine Vielzahl von Prozessen mit nur minimalen Veränderungen erscheinen als statisch, weil parallel zu ihnen andere Prozesse mit auffallend höherer Veränderungsgeschwindigkeit ablaufen.
Im Gegensatz zu einer lebensweltlich unmittelbar und direkt erfahrenen Historizität wird die Historizität vergangener Ereignisse allein über Erzählungen, Überlieferungen und durch Denkakte vergegenwärtigt. Erforderlich zur Erkennung von historischen Veränderlichkeiten ist daher auch eine fundamentale Syntheseleistung der Basiskategorien Zeitlichkeit und Realität. In der Entwicklung erfolgt ihre Ausprägung daher erst relativ spät. Kinder können in ihrer eigenen Lebensgeschichte Veränderungen von Verhältnissen, Personen und Dingen ausmachen. Ihr Bewusstsein wird für die Tatsache geschärft, dass sie vielfach durch eigenes Handeln Veränderungen zu evozieren vermögen. Nur über die Erkenntnis der eigenen Historizität lässt sich auch ein Bewusstsein für frühere Wandlungsprozesse schärfen.
Zur Veranschaulichung statischer und veränderlicher Prozesse im Zeitverlauf sind zwei Beispiele zu nennen. In früherer Zeit galt Krieg als gottgewollt, naturgegeben und unausweichlich. Heutzutage wird er als ein bewusst menschlich gesteuertes Ereignis angesehen. Hierbei wird eine zeitliche Veränderung des Historizitätsbewusstseins offensichtlich. Im Gegensatz dazu sind menschliche Emotionen in ihrer Existenz zeitlos, d.h. sie sind trotz äußerer Veränderungen statisch.

Identitätsbewusstsein

Unter Identitätsbewusstsein versteht man die Fähigkeit und das Bestreben von Individuen, zu verschiedenen sozialen und ideologischen Gruppen „wir“ zu sagen und sich von anderen zu distanzieren. Demzufolge findet eine Ab- bzw. Ausgrenzung von anderen Gruppen statt, man bezeichnet sie mit „sie“ bzw. „ihr“.
Bei der Integration in eine solche Gruppe kann es sich zum einen um „natürliche Kollektive“ handeln, die meist historisch gewachsen sind und einen sozialen Charakter aufweisen, z.B. Sprachgemeinschaften, Religionen, Familien, Schichten und Klassen. Zum anderen ist die Gegenwart durch die Bildung von Gruppen gekennzeichnet, die auf Denkleistungen, Interessen und Reflexionen beruhen, z.B. Freundschaftscliquen, Fangemeinschaften. Diese

grenzen sich zu anderen Gruppen ab, es werden posttraditionale Identitäten gebildet, und die Identifikation mit natürlichen Kollektiven nimmt ab.
Generell bilden Individuen ihre historische Identität (siehe Kapitel 2.2.3), indem sie sich als Nachfahren ihrer Ahnen betrachten und sich an ihre sozialen, mentalen und ideologischen Strukturen erinnern. Es geht darum, die eigene Zugehörigkeit zu ihnen, aber auch zu Gruppen in historischer Perspektive zu erkennen und selbständig reflektierend zu entscheiden, wozu man sich zugehörig fühlt oder man sich bewusst abgrenzt. Aus diesem Grund erfolgt eine Trennung vom heutigen „wir“ und einem historisch betrachteten „sie“.

Politisches Bewusstsein

Das politische Bewusstsein beschreibt die Fähigkeit zu erkennen, dass historische und gegenwärtige Gesellschaften durch Herrschaftssysteme geordnet sind. Der Begriff „Herrschaft“ bezeichnet eine dauerhafte und asymmetrische Verteilung von „Macht“, d.h. über einen langen Zeitraum hin findet ein einseitiges Durchsetzen des Willens gegen den Widerstand anderer Beteiligter statt.
Mit „politischem Bewusstsein“ sind folglich nicht ein Wissen und die Kenntnis über politische Zusammenhänge, Verfassungsorgane und deren Wirkungsweisen gemeint, sondern ein auf Herrschaft beruhendes gesellschaftliches Ordnungssystem. In der traditionellen Geschichtswissenschaft wird der Staat als das zentrale Herrschaftsorgan gesehen. Neben politischen Konstrukten sind auch soziale Gruppen und wirtschaftliche Institutionen durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet und somit in diese Kategorie integriert.
Sprachlich wird diese Ordnung in der Gegenwart oftmals durch das Gegensatzpaar „groß – klein“ ausgedrückt. Die Ausprägung des Bewusstseins dieser Opposition sowie der von „Macht - Ohnmacht“ erfolgt aus entwicklungspsychologischer Sicht in der prägenitalen Stufe. Trotz dieser sehr frühen grundlegenden Bewusstseinsbildung wird das Bewusstsein im Laufe des Lebens immer weiter ausgeprägt und verfeinert. In den höheren Klassen werden z.B. im Politik- bzw. Geschichtsunterricht Herrschaftsformen wie Monarchie, Diktatur etc. bearbeitet.

Ökonomisch-soziales Bewusstsein („Klassenbewusstsein“)

Das ökonomisch-soziale Bewusstsein bezeichnet die Fähigkeit, wirtschaftliche und soziale Strukturen in Gesellschaften zu erkennen und beurteilen zu können. Betrachtet werden die für jede (historische) Gesellschaft charakteristischen sozialen Unterschiede, deren

Hintergründe, Entstehungsursachen und Folgen, die es zu hinterfragen und zu bewerten gilt. Ebenfalls wird die Frage nach Möglichkeiten zur Nivellierung sozialer Differenzen gestellt.
„Armut“ und „Reichtum“ sind für das ökonomisch-soziale Bewusstsein die primären Kategorisierungsmerkmale, im Sprachgebrauch ist die Opposition „oben - unten“ verbreitet. Trotz vieler Überschneidungen ist die Kategorie vom politischen Bewusstsein abzugrenzen.

Moralisches Bewusstsein

Unter moralischem Bewusstsein versteht man die Fähigkeit und Neigung jeden Individuums, Ereignisse und Zusammenhänge anhand der zugrunde liegenden Motivationen und handlungsbegründenden Sachverhalte zu beurteilen und zu bewerten. Im Sprachgebrauch häufig verwendet werden hierzu Prädikate wie z.B. „gut - schlecht“, „richtig - falsch“, „gerecht - ungerecht“ oder „fortschrittlich - rückschrittlich“. Die Prädikatisierung betrifft einerseits einzelne Handlungen, andererseits werden soziale Kollektive bewertet. Aus kognitiver Perspektive erfordert das moralische Bewusstsein eine Relativierung von gegenwärtig gültigen gesellschaftlichen Normen und Regeln. In einem weiteren Schritt müssen historische Normen, Regeln und Ansichten von den heutigen differenziert betrachtet werden, denn viele von ihnen unterlagen extremen Wandlungsprozessen im diachronischen Zeitgeschehen, z.B. galt der Aderlass - heutzutage sehr umstritten und selten angewendet - früher als einzig richtige und deshalb primäre Maßnahme zur Heilung von Krankheiten. Die Analyse muss auf damalige normative Bezugssysteme aufbauen und kann nicht willkürlich oder nach heutigen Maßstäben von „gut“ und „böse“ bzw. „richtig“ und „falsch“ erfolgen.

Der Dimensionierungsvorschlag von Pandel ist ein erster, gelungener Versuch, den Begriff des historischen Bewusstseins entwicklungspsychologisch aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen aufzugreifen und sich ihm empirisch zu nähern. Eine Reduzierung auf sieben Kategorien wird an einigen Stellen in der Literatur kritisch betrachtet. Zu ergänzen wären z.B. „Geschlechtsbewusstseins“ mit der Doppelkategorie „männlich - weiblich“ (vgl. Bergmann/Thurn 1998, S. 21; George/Prote 1996, S. 333) oder „Perspektivbewusstsein“ als Verständnis dafür, dass Geschichte stets aus einer bestimmten Blickwinkel wahrgenommen und überliefert wird (vgl. z.B. Sauer 2003, S. 17).
Abgesehen von einigen wenigen empirischen Bemühungen (z.B. Beilner 1990/1992/1998/1999, El Darwich 1991, Hausen 1996/1998, Langer-Plän 1999a) ist bis heute noch nicht umfassend der Frage nachgegangen worden, ob sich die vorgestellten Komponenten historischen Bewusstseins in dieser Form nachweisen lassen.

2.2.3 Eine eigene Definition im Hinblick auf die praktische Anwendung bei Kindern

In den vorausgegangenen Kapiteln sind einige Kritikpunkte an vorliegenden Definitionen und theoretischen Konzeptionalisierungen von Geschichtsbewusstsein herausgearbeitet worden. Schon allein die unterschiedlichen Längen der Bestimmungsversuche geben einen ersten Hinweis auf ihre unterschiedlichen Qualitäten, nicht zuletzt bestimmt durch unterschiedliche Akzentuierungen. Im Ganzen erstrecken sich die Mängel der entwicklungspsychologischen und geschichtsdidaktischen Theoriebildung auf verschiedene Aspekte.
Die theoretischen Bestimmungen und Definitionsversuche

- sind meist sehr allgemein und undifferenziert formuliert;
- beziehen sich vornehmlich auf das Geschichtsbewusstsein von Erwachsenen, kaum auf das von Kindern der verschiedenen Altersstufen;
- berücksichtigen nur ansatzweise entwicklungspsychologische Aspekte;
- sind oftmals unzureichend an die gelebte Alltagswelt und die empirische Erforschung historischen Bewusstseins gekoppelt.

Die genannten Defizite waren maßgeblich für die Erarbeitung einer theoretischen Grundbegrifflichkeit mit forschungspragmatischer Ausrichtung, um den Entwicklungsstand historischer Sinnbildungsleistungen im Kindesalter zu erhellen.[60] Es wird beabsichtigt, der Vielschichtigkeit von Geschichtsbewusstsein gerecht zu werden, indem ein umfassendes Spektrum an Dimensionen historischer Sinnbildungsleistungen wie u.a. Ausdrucksformen, Funktionen, Kontextvariablen Berücksichtigung findet. Dabei wird ein Bogen zwischen Theoriebildung, gelebter Alltagswelt und empirischer Brauchbarkeit des Bestimmungsversuchs gespannt. Überwunden werden soll eine auf Erwachsene reduzierte Perspektive, die sich forschungspragmatisch nur bedingt auf Kinder übertragen lässt. Eine derart zufrieden stellende Definition historischen Bewusstsein sowie eine entsprechende Konzeption mit entwicklungspsychologischer Ausrichtung liegen bislang nicht vor.

Geschichtsbewusstsein von Kindern beinhaltet die Verknüpfung der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, d.h. es können zwei Dimensionen, im Optimalfall auch alle drei Dimensionen miteinander verbunden werden. Hierbei kann es sich um eine Verquickung auf horizontaler Ebene, also von Vergangenheit und/oder Gegenwart und/oder Zukunft handeln oder auf vertikaler Ebene, auf der mindestens zwei Ereignisse einer Zeitdimension miteinander in Beziehung gesetzt werden.
Als Voraussetzung für diese Verknüpfungsleistungen müssen mindestens rudimentäre Formen von

[60] Als Grundlage dienten dabei insbesondere die theoretischen Definitionsansätze von v. Borries/Pandel/Rüsen (1991), Pandel (1987/1991a) und Straub (1998b).

- **Zeitbewusstsein, z.B. Wissen über Chronologie, Unterscheidung der Zeitdimensionen, Orientierung im Zeitverlauf;**
- **Realitätsbewusstsein, z.B. Unterscheidung zwischen Fakt und Fiktion;**
- **Historizitätsbewusstsein, z.B. Erkennen von Statik und Veränderungen im Ereignisverlauf (Stagnation und Rückschritte, Fortschritte, lineare und zyklische Veränderungen)**

und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie Sprach- und Verständnisvermögen entwickelt sein.

Die Wissensbestände speisen sich aus unterschiedlichsten Quellen, z.B. Medien, Erzählungen (Kommunikation), Museen. Das sich ausbildende Wissen über politische, ökonomische und soziale Verhältnisse, Technik, Geschlechterrollen, Flora und Fauna etc. kann auf Basis dieser kognitiven Leistungen sukzessiv zeitlich in Beziehung gebracht werden.

Ein basales Geschichtsbewusstsein manifestiert sich dann in Form von Definitionen, Erzählungen, Schlussfolgerungen, Deutungen, Erklärungen, Hypothesen, Analogien, Beurteilungen o.ä.

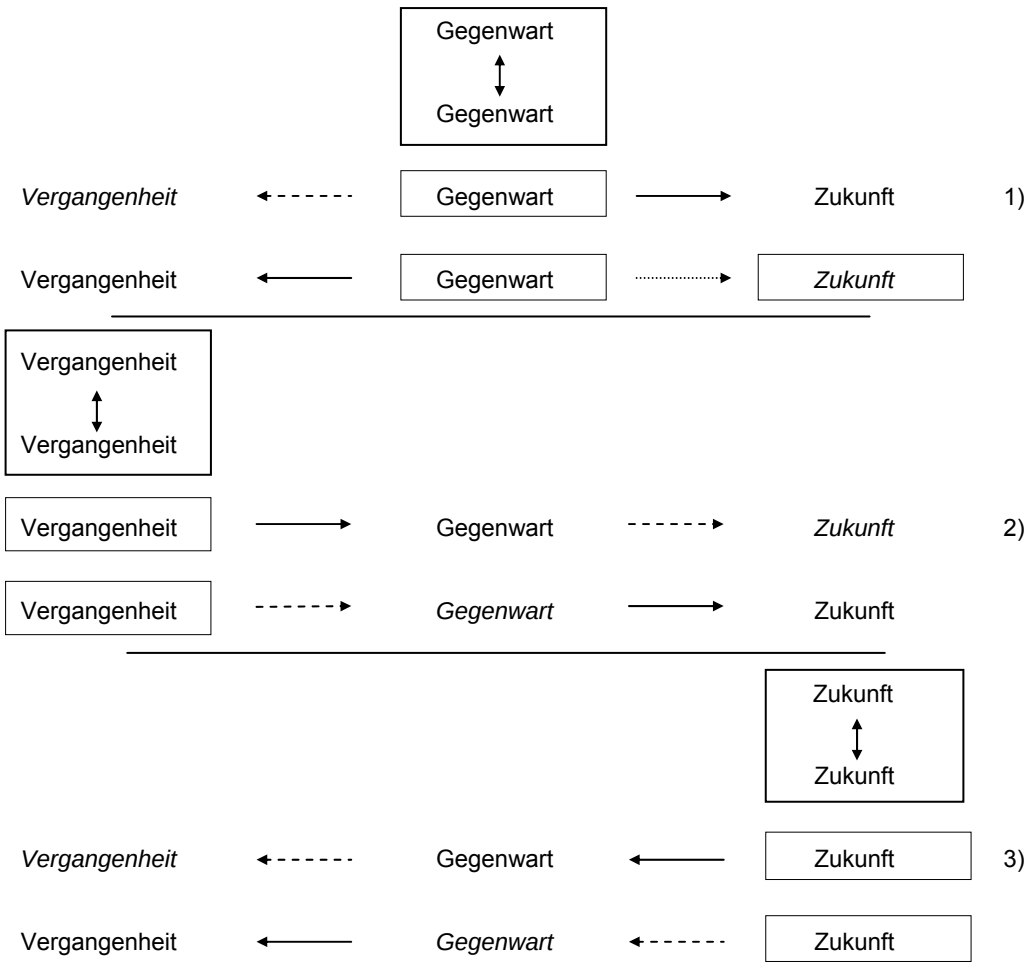
Zentrale Funktionen von Geschichtsbewusstsein sind:

- **Verständnis von vergangenen, gegenwärtigen und/oder zukünftig hypothetischen Begebenheiten, Gesellschaften, individuellen Lebensweisen und -einstellungen etc. (Verständnis von Pluralität);**
- **Bildung von personaler, sozialer und historischer Identität (Identitätsbildung);**
- **Ausbildung erster Handlungsoptionen (Orientierungsbildung).**

Betrachtet man Geschichtsbewusstsein formal als eine Verknüpfungsleistung zwischen Zeitdimensionen, kennzeichnet die meisten bisherigen Ansätze nur eine unvollständige Betrachtungsweise. Die gängige Reduzierung auf die horizontale Ebene, also zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft[61], wird den möglichen Zeitzusammenhängen nicht gerecht. Zum einen ist eine tiefergehende Binnendifferenzierung dieser Ebene, zum anderen - entsprechend den Überlegungen Straubs (1998b) - eine Berücksichtigung der vertikalen Ebene (Vergangenheit-Vergangenheit, Gegenwart-Gegenwart, Zukunft-Zukunft) erforderlich.
Gemäß diesen Vorüberlegungen berücksichtigt der hier vorgestellte Definitionsvorschlag das weite Spektrum aller denkbaren Möglichkeiten der Herstellung von Sinnzusammenhängen zwischen den Zeitdimensionen, und dies unabhängig vom eigenen Ausgangspunkt. Die

[61] Es soll auf eine begriffliche Unschärfe hingewiesen werden, die zur täglichen Gewohnheit geworden ist und aus diesem Grunde auch beibehalten wird. Ist die Rede von der Trias „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (vgl. z.B. Jeismann 1997, S. 42; Rüsen 1998, S. 58), müsste es besser heißen: „Die Gegenwart von Vergangenem (Erinnerung), die Gegenwart von Gegenwärtigem (Anschauung) und die Gegenwart von Zukünftigem (Erwartung)“. Weder das Zukünftige noch das Vergangene zeichnet sich durch ein wirkliches Sein aus, beide Dimensionen werden nur durch gedankliche Prozesse der Rekonstruktion in gegenwärtiges Bewusstsein gerufen.

nachstehende Abbildung zeigt die möglichen Verknüpfungen innerhalb einer Zeitdimension (vertikale Ebene) und zwischen verschiedenen Zeitdimensionen (horizontale Ebene).



Exemplarische Beispiele kindlicher Äußerungen:

1) „Wenn man jetzt ein Dinosaurierei findet und es ausgebrütet wird, können später wieder viele Dinosaurier leben."
2) „Die Menschen im Mittelalter hatten noch keine Supermärkte, wie wir sie heute haben."
3) „Später wird man weniger Umweltverschmutzung haben, wenn man jetzt weniger Sprühdosen verwendet."

Abbildung 5: Verknüpfungsmöglichkeiten der Zeitdimensionen

Die durch Umrahmung markierten Zeitdimensionen sind auf jeder Ebene diejenigen, von denen verschiedene Verknüpfungsleitungen ausgehen. Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich zwei besondere Merkmale von Verknüpfungsleistungen erkennen. Nicht ausschließlich nur die Gegenwart stellt den Ausgangspunkt aller zeitlichen Betrachtungen dar. Auch aus der Perspektive der Zukunft und der Vergangenheit lassen sich Zeitbezüge herstellen, selbst wenn sie in der Alltagspraxis eine eher untergeordnete Rolle einnehmen mögen. Folglich spielen, anders als dies die gängige Literatur assoziiert, nicht nur

Erinnerungen als „notwendige Bedingung“ für die Operationen von Geschichtsbewusstsein und der (nachträglichen) Konstruktion historischer Szenarien eine Rolle, sondern auch gedankliche Zukunftskonstrukte im Sinne von Hypothesen. Als zweiter zentraler Punkt soll hervorgehoben werden, dass sich sowohl Ereignisse auf verschiedenen Zeitstufen (horizontale Ebene) in Beziehung bringen lassen, als auch innerhalb einer einzelnen Zeitebene (vertikale Ebene), z.B. zwei vergangene Begebenheiten. Die minimale Anzahl der zu verknüpfenden Ereignisse ist somit zwei. Ist dagegen die Verknüpfung umfangreicher, so handelt es sich um eine kognitiv höhere Leistung, die ein tiefer gehendes Geschichtsbewusstsein ausmacht. Sie präsentiert dann meist historische Veränderungen.[62]

Der individuelle Erwerb der Kompetenzen historischen Bewusstseins basiert gleichermaßen auf den spezifischen soziokulturellen Kontexten und auf individualpsychologischen Prädispositionen wie z.B. motivationalen Aspekten, das sprachliche Ausdrucks- und Verständnisvermögen, das Niveau basaler Bewusstseinsformen wie Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein (siehe z.B. die Ansätze von Pandel, Schorch).[63] Von besonderer Bedeutung - aber ebenfalls vernachlässigt - sind historische Wissens- und Vorstellungsinhalte, die hier als ein Fundament für die Bildung von Sinnzusammenhängen zwischen den Zeitdimensionen betrachtet werden. Schon Rüsen schrieb Ende der 1980er Jahre diesen historischen Wissensbeständen im Lernprozess keinen reinen Selbstzweck zu, sondern hob sie in ihrer Bedeutung für weiterreichende kognitive Leistungen hervor. „Das historische Wissen stellt [...] einen wesentlichen Teil des Geschichtsbewußtseins dar, und es spielt eine wichtige Rolle im Prozess des historischen Lernens. [...] sie spielen eine wesentliche Rolle beim Erwerb von Deutungskompetenzen, die sich auf Zeiterfahrung richtet, und diese Deutungskompetenz wiederum ist ein wichtiger Faktor in der absichtsvollen Orientierung menschlicher Lebenspraxis“ (Rüsen 1987, S. 16).
Historisches Wissen als konstitutives Element von Geschichtsbewusstsein findet in der Theoriediskussion nur am Rande Berücksichtigung, entsprechend wird dem Wissensniveau und den Informationsquellen empirisch keine nachhaltige Beachtung geschenkt.[64] In dem hier vorgestellten Definitionsversuch werden beide Aspekte besonders berücksichtigt, da der Aufbau historischen Bewusstseins vom Wissensniveau abhängt. Dieses wiederum speist sich aus der Rezeption unterschiedlicher Quellen. Ihre Bandbreite gilt es ebenfalls

[62] Der Entwicklungsbegriff wird an dieser Stelle vermieden, da ebenso Verknüpfungen von zeitlich nahen mit zeitlich fernen Ereignissen möglich sind, also entgegengesetzt zeitlicher Chronologie.
[63] Kritisch ist die Annahme eines stufenförmigen Erwerbsprozesses von Zeit- und Geschichtsbewusstsein im Sinne der Theorie Roths (siehe Kapitel 3.3.1) zu betrachten. Die drei Basiskategorien der Geschichtlichkeit (siehe Kapitel 2.2.2) bilden das Fundament für die Ausprägung historischen Bewusstseins und werden im kognitiven Entwicklungsprozess gleichzeitig erworben.
[64] Eine Ausnahme stellt beispielsweise die Studie von Kölbl (2004a, S. 241-266). Dieser hat u.a. die von Jugendlichen bevorzugten historischen Medien in Verbindung mit ihren historischen Interessen näher betrachtet.

forschungspragmatisch aufzuarbeiten, wodurch Rückschlüsse auf didaktisch-methodische Konsequenzen gezogen werden können.

In gleicher Weise werden im theoretischen Diskurs die verschiedenen Formen der Manifestation von Geschichtsbewusstsein teilweise ignoriert. Problematisch sind dabei u.a. die neueren erzähltheoretischen Ansätze (z.B. Schaub 1998b), in denen der sprachliche Ausdruck historischen Bewusstseins auf die spezifisch historische Sprachhandlung des historischen Erzählens reduziert wird und auch in weiterführenden theoretischen Erläuterungen andere Ausdrucksformen meist unberücksichtigt bleiben.[65] Eine Öffnung für das Spektrum an möglichen Darstellungsweisen wie z.B. dem Beschreiben und dem Argumentieren lässt eine vielfältigere Umgangsweise mit vergangenen Sachverhalten, Ereignissen und Zuständen in zeitlichen Zusammenhängen zu. Die Grenzen zwischen den einzelnen Formen sind jedoch oft fließend, sie kommen selten rein vor und sind meist unfertig und fragmentarisch. Der Erzähl-Begriff ist in diesem Sinne eher eng gefasst.

Neben der Identitäts- und Orientierungsbildung als „klassische“ Kernfunktionen von Geschichtsbewusstsein (vgl. z.B. Jeismann 1985, S. 13 f.; Rüsen 1992, S. 11 ff.) spielt im Rahmen der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein das Verständnis von Pluralität,[66] d.h. von vergangenen, gegenwärtigen und/oder zukünftig hypothetischen Begebenheiten, Gesellschaften, individuellen Lebensweisen und -einstellungen etc. eine zentrale Rolle.
Erst durch Kenntnisse über die Vielschichtigkeit von Gesellschaften erwerben Kinder die Kompetenz, einzelne Elemente miteinander in Beziehung zu bringen, sie zu vergleichen und zu bewerten. Hergestellt werden können zeitliche Sinnzusammenhänge, die sowohl Kohärenzen als auch Differenzen aufweisen können (vgl. Bergmann 2004, S. 40 f.). Die Erkenntnis, „früher war es anders“ („Alterität“) vermag insbesondere Kindern den Wandel der Zeiten zu eröffnen. Sie fragen nach dem „wie“ und dem „warum“ und/oder bewerten Situationen und Lebensweisen nach Kriterien wie z.B. „besser-schlechter“, „richtig-falsch“. Durch ein Verständnis von Sachverhalten, die „anders sind als heute“, entwickelt sich

---

[65] Anders beispielsweise Quandt, der die historische Erzählung durchaus als eine historische Darstellungsform neben anderen auffasst, die nicht allein den Anspruch zu stellen vermag, den Gesamtbereich der historischen Sinnbildung zu umgreifen (vgl. Quandt 1982, S. 11).

[66] In Abgrenzung zu Pandel wird davon ausgegangen, dass durch die drei genannten basalen Faktoren in Verbindung mit der Aneignung von Wissensbeständen aus den verschiedenen Bereichen der Geschichte Geschichtsbewusstsein bei Kindern entstehen kann. Hieraus können sich u.a. Identitäten, Verständnis und Handlungsperspektiven, aber auch politisch-soziales-ökonomisches Bewusstsein entwickeln. Pandel geht von der Annahme aus, dass erst die Kategorien der Gesellschaftlichkeit vorliegen müssen, damit Geschichtsbewusstsein überhaupt entstehen kann. Allerdings ist seiner Schlussfolgerung zuzustimmen, dass es sich beim Geschichtsbewusstsein nicht um „ein durchdachtes moralisches Bewusstsein“ oder „um ein konkretes Herrschaftsbewusstsein“, sprich um ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, handeln muss, „denn moralisches wie auch politisches Bewusstsein kann sich in moralischem Relativismus wie in politischer Apathie äußern“ (Pandel 1991a, S. 4).
In Grundlagenwerken des Sachunterrichts lassen sich zahlreiche Strukturierungen der Pluralität der Gesellschaft finden, z.B. nach Schlüsselproblemen (Klafki 1985), Lebensproblemorientierungen (Westphal 1990), Lebenswelterfahrungen (Kaiser 2000).

sukzessiv eine Orientierung für die eigene Handlungsfähigkeit. Die Kinder lernen, die Andersartigkeit früherer und zukünftiger Gesellschaften aus gegenwärtiger Perspektive wahrzunehmen und zu verstehen. Voraussetzung ist dabei ein gegenwartsorientierter Bezugsrahmen, der eindeutig das „eigene“ definiert und das „andere“ abgrenzen lässt (vgl. Alavi 2002, S. 19). „Alternativen des Denkens und Handelns kann nur entdecken, wer sich auf die Eigenart der historischen Lage und der in ihr denkenden, handelnden und leidenden Menschen einlässt“ (Bergmann 2004, S. 40 f.).

Die „Orientierungsbildung“ als praktische Funktion dient zur sinnvollen Ausrichtung und Bewältigung der eigenen Lebenspraxis im zeitlichen Wandel. Durch die Retrospektive wird Gegenwärtiges verstanden und zukünftige Handlungsoptionen und –notwendigkeiten werden eröffnet oder auch verschlossen.[67] Folglich wird der Handlungsraum von Menschen strukturiert. Kann nicht historisch erinnert werden, ist kein verantwortliches Handeln möglich (vgl. Jeismann 1985, S. 14 f.; Rüsen 1994b, S. 11 f.; Straub 1998b, S. 130 f.).

Mit Deutung der Gegenwart über die Erfahrung der Vergangenheit können schließlich erste handlungsleitende Zukunftsperspektiven entworfen werden, die in enger Wechselwirkung zu der Ausbildung von Identität[68] stehen.

Die Identitätsfrage stellt sich im Allgemeinen, wenn es einem Individuum noch nicht bzw. nicht mehr gelingt, seine gegenwärtige Position zu bestimmen, d.h. zu erkennen, wer es ist und wer es sein will. Nicht nur Individuen, sondern auch Kollektive, also soziale Gemeinschaften wie Kulturen, Gruppen etc., haben ihre eigene bedeutsame Geschichte, die zur Selbstidentifikation bzw. –vergewisserung dient (vgl. Habermas 1973, S. 13). Damit abgedeckt werden die verschiedensten Dimensionen der menschlichen Identität, z.B. regionale Zugehörigkeiten, Verwandtschaftsverhältnisse, konfessionelle, religiöse, politische, soziale und kulturelle Loyalitäten und schließlich auch die Gattungszugehörigkeit zur Menschheit. Alle diese Einordnungen und die ihnen entsprechenden Abgrenzungen von „den anderen“ sind an Leistungen des Geschichtsbewusstseins gebunden.

In der geschichtstheoretischen Diskussion differenziert u.a. Bergmann (1997d, S. 23) zwischen „Ich-Identität“[69] als Eigenschaft und Fähigkeit von sprach- und handlungsfähigen

---

[67] Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass man aus der Vergangenheit zwar grundsätzlich lernen kann, doch „nicht ein für ein andermal, geschweige denn ein für allemal. [...] Das Besondere, Singuläre, Unwiederholbare ist ein nicht weiter aufzulösender Bestandteil von Geschichte. Darum gibt es keine universalen Gesetze, keine zuverlässigen Zukunftsprognosen, keine insich geschlossene Theorie, nur wenige Möglichkeiten des Transfers“ (Rohlfes 1972, S. 5).

[68] Mit den zahlreichen Arbeiten Eriksons (1902-1994) zur psychoanalytischen Identitätstheorie wird der Ausdruck zu einem fundamentalen Begriff der Psychoanalyse. Er ist definiert als „die Summe dessen, was uns zu einer unverwechselbaren Persönlichkeit macht, zu einer Persönlichkeit, die in Zeit, Raum und Gesellschaft relativ stabil bleibt“ (Erikson 1950).

[69] Der Aufbau und die Erhaltung von Ich-Identität in Interaktionsprozessen hängt von zwei Aspekten ab: Der personalen und der sozialen Identität. Ihr Wechselspiel gilt es in Balance zu halten. Gemäß den Ausführungen Bergmanns (1997d, S. 23 f.) lässt sich folgende Formel aufstellen:

Personale Identität + soziale Identität = Ich-Identität (historische Identität als Bestandteil)

Subjekten und „kollektiver Identität“ als Eigenschaft und Fähigkeit von Gruppen. Als Zusammenschluss von unterschiedlichen Individuen zeichnen sie sich durch übergeordnete gemeinsame Vorstellungen über Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft aus. Sympathie sowie Loyalität oder Solidarität sind Merkmale für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe.

Im Rahmen der Frage nach den Funktionen historischen Bewusstseins haben sich insbesondere Bergmann (1997d), Bergmann/Pandel (1975), Rüsen (1994c), Straub (1998b) aus verschiedenen Perspektiven heraus mit der (historischen) Identitätsbildung beschäftigt. Konsens besteht in der allgemeinen These, dass sich „historische Identität“ als konstitutives Element der „Ich-Identität“ dann ausbildet, wenn Kollektive sich mit ihrer eigenen unverwechselbaren Geschichte identifizieren (vgl. Bergmann/Pandel 1975, Bergmann 1997d, Straub 1998b). In diesem Sinne definiert Bergmann „historische Identität“ als „... eine Selbstlokalisierung von sozialen Gruppen und ihren Mitgliedern im historischen Prozess. Vom Individuum her meint sie eine selbstidentifikatorische Zuordnung zum historischen Selbstverständnis sozialer Bezugsgruppen“ (Bergmann/Pandel 1975, S. 23). Nach Straub (1996, S. 60) ist die „historische Identität“ eingebettet in den Oberbegriff der „qualitativen Identität“, zu der ebenso praktische, soziale, biographische, kognitive, voluntativ-motivationale, emotional-affektive und imaginative Aspekte zählen.[70] Rüsen (1992) beschreibt sie als eine Vorstellung von Individuen über die Zeitlichkeit ihrer eigenen Lebensspanne, in der sie trotz zeitlichen Wandels eine innere Konsistenz aufweisen. Sie ist eine innere Orientierungsgröße, in der jeder Mensch sich selbst als Zeit bewusst wird und bewusst werdend lebendig vollzieht (vgl. Rüsen 1994b, S. 12). Die historische Identitätsfindung („Ich weiß, wer ich bin“/“Wir wissen, wer wir sind“) erfolgt u.a. durch die Aufbewahrung von „Geschichte“ in Form von Fotos, Briefen und anderen Dokumenten, durch die sich die eigene Position in der Gegenwart bestimmen lässt und eine klare Abgrenzung zu anderen Individuen bzw. Kollektiven möglich ist. Spezifisch historisch ist

---

Personale Identität meint die persönliche Erkenntnis, im Wandel der Zeiten, durch Lebensabschnitte hindurch kontinuierlich gleich und stabil zu sein. Individuen erwerben die Fähigkeit, ein unverwechselbares Ich aufzubauen, welches trotz zeitlichen Wandels gleich oder ähnlich bleibt. Die eigene Lebensgeschichte wird sinnvoll zusammenhängend gestaltet, durch die Ausbildung einer individuellen Biographie ist eine Abgrenzung zu anderen Individuen möglich. Verhaltensweisen sowie Orientierungen zeichnen sich durch Kontinuität aus, die einem Individuum von der Gesellschaft zugewiesenen Rollen werden übernommen oder ggf. auch abgelehnt. Im günstigsten Fall stimmen Rollen und gewordene Identität relativ gut überein, im ungünstigsten Fall klaffen sie auseinander (vgl. Becher 1978, S. 58; Bergmann 1997d, S. 23 ff.).
Soziale Identität wird gestiftet, wenn ein Individuum die oft verschiedenen Rollen und sozialen Erwartungen, die es in seinen Bezugsgruppen einnimmt, zu einer Einheit harmonisch integrieren und sich mit ihnen identifizieren kann (vgl. Bergmann 1997d, S. 23 ff.).
Personale und soziale Identität bedingen sich gegenseitig insofern, als dass jedes Individuum die Zugehörigkeit zur übergreifenden Identität einer Gruppe und deren Abgrenzung zu anderen benötigt, um eine *Ich-Identität* aufbauen zu können. Auch Habermas unterstreicht, dass sich eine Ich-Identität „nur an der übergreifenden Identität einer Gruppe ausbilden“ (Habermas 1976, S. 96) kann.

[70] Die heutige Identitätsbildung gleicht einem Patchwork aus verschiedenen Identitäten, d.h. eine Zusammensetzung aus unterschiedlichen, zum Teil disparaten Einzelteilen wie z.B. soziale und regionale Zugehörigkeiten. Individuen sind gefordert, die Vielzahl an Identitäten trotz ihrer stärker werdenden Modifizierungen immer wieder in Einklang zu bringen (Deutsche Shell AG 2000).

diese Identität jedoch erst dann, wenn die Betrachtung die eigenen biologisch bemessenen Zeitgrenzen überschreitet und man mittels der Erinnerung in die Vergangenheit blickt und/oder in Form von hypothetischen Erwartungen der Zukunft entgegenblickt. Eine Selbsteinordnung in die Geschichte ist nur dann möglich, wenn Individuen bzw. Kollektive eine genaue Vorstellung von sich selbst und ihren Lebensbezügen in Vergangenheit und Zukunft haben. Nur so kann die gegenwärtige Position bestimmt und eine Zukunftsperspektive entwickelt werden (vgl. ebd., S. 70 f.).
Wie die Identitätsbildung im Allgemeinen ist auch die Ausbildung historischer Identität im Speziellen ein überdauernder, sich sukzessiv ausbildender Prozess (so z.B. Bergmann 1997d, S. 24 f.). Kinder werden in das historische Selbstverständnis ihrer Bezugspersonen und -gruppen hineingeboren und wachsen in ihm auf. Die Rezeption dieser ihnen vorgegebenen historischen Identität vollzieht sich im Verlaufe des gesamten Sozialisationsprozesses, d.h. die soziale Herkunft und Existenz bestimmt, welche historische Erfahrungen und Deutungsmuster Kindern vermittelt werden. Grundlage zur Ausbildung einer historischen (Ich-)Identität wird schon in der frühen Entwicklung gelegt, dem späteren Geschichtsunterricht kommt lediglich eine unterstützende Bedeutung im Sinne eines „begleiteten Geschichtslernens“ zu (siehe Kapitel 8.2).
Durch einen Verlust der identitätsstiftenden Kraft historischen Bewusstseins entsteht Unsicherheit und Haltlosigkeit, die Suche nach neuer Identität bringt eine Öffnung für neue identitätsstiftende Angebote mit sich.

Den drei vorgestellten Funktionen kommt eine herausragende Rolle im Prozess des frühen historischen Lernens zu, was aber nicht bedeutet, dass nicht auch andere - wenn auch selten - eine Rolle spielen. Je nach aktueller Situation, der eingenommenen Perspektive und/oder den individuellen Beweggründen der Auseinandersetzung mit Geschichte sind durchaus verschiedene weitere Funktionen denkbar, jeweils mit unterschiedlichem Grad der Relevanz. Diese können sich u.a. auf die Identitätsbildung, ein Verständnis und/oder die Legitimation von Zuständen, Ereignissen und Handlungen erstrecken. Es ist daher problematisch, wie in den meisten Begriffsbestimmungen erfolgt, die Funktionenpluralität auf die Orientierungsbildung reduzieren zu wollen oder gar die verschiedenen Funktionen ganz auszuklammern. Erst durch die Fixierung mehrerer Funktionen wird den zeitlichen Verknüpfungen ein umfassender lebenspraktischer Sinn verliehen.

3 Entwicklungspsychologische Grundlagen: Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter

In diesem Kapitel werden entwicklungspsychologische Grundlagen zur Ontogenese von Geschichtsbewusstsein vorgestellt, auf die auch heute noch viele unterrichtspraktische Ansätze gründen. Mangels neuerer Arbeiten und umfassender Theorieansätze wird auf die Arbeiten von Heinrich Roth (1965) (Kapitel 3.1) und Waltraut Küppers (1966) (Kapitel 3.2) zurückgegriffen, die auf den Grundannahmen endogener Reifungsprozesse entwickelt wurden. Beide Studien zielen auf die Erforschung psychologischer Implikationen des Geschichtsunterrichtes ab, d.h. sie machen historisches Verständnis als Voraussetzung und Produkt zu ihrem Gegenstand. Ergänzende Inhalte sind u.a. Einstellungen zur Geschichte, Wissensbestände, Zeitverständnis. Eine kritische Stellungnahme (Kapitel 3.3) begründet die Ausgestaltung des eigenen empirischen Ansatzes, zumdem auch weiterführende didaktisch-methodischen Überlegungen.

3.1 Entwicklung von Geschichtsbewusstsein nach Heinrich Roth

Mitte der 1950er Jahre hat Roth erstmals ein entwicklungspsychologisches Stufenmodell des Geschichtsverständnisses vorgestellt (vgl. Roth 1965; Erstveröffentlichung 1955), das im Weiteren an verschiedenen Stellen von der Geschichtsdidaktik aufgegriffen wurde (z.B. Fiege 1969). Orientiert an reifungstheoretischen Entwicklungstheorien und den empirischen Befunden Kurt Sonntags (1932) hat Roth die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins unter der Kardinalfrage „Kann das Kind überhaupt schon ein Verhältnis zum Geschichtlichen haben oder nicht?“ (Roth 1955, S. 9) empirisch erhellt. Er intendierte eine Optimierung des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule, um die Jugend zum demokratischen Denken und Handeln zu erziehen.[71] Zum einen kritisierte er eine zeitbedingte historische Desorientierung, zum anderen erkannte er eine entwicklungspsychologische Verunsicherung hinsichtlich des Beginns historischen Denkens und Lernens. Er beabsichtigte„ […] den Nachweis zu liefern, dass vom 9. bis 11. Lebensjahr ab die geschichtliche Gegenwart und Vergangenheit […] aufgeschnappt wird und sich die ersten Urteile und Vorurteile festzusetzen beginnen […], so dass die Jugend von diesem Alter ab ‚geschichtlich betreut’ werden müsse“ (Roth 1965, S. 7/8). Theoretisch ging Roth von einem weiten Begriff des Geschichtsbewusstseins aus: „In der Vergegenwärtigung des Vergangenen hole ich das Geschehen zurück in meine Gegenwart und, indem ich Zukünftiges als schon gegenwärtig denke, greife ich voraus in die

[71] In der Literatur ist umstritten, ob Roth tatsächlich seine Zielsetzung verfolgen konnte. So geht u.a. Lampe (1976, S. 42) von der Annahme aus, dass es vielmehr stattdessen bei einem großen Teil der Schüler zur kritiklosen Anerkennung der politischen Entwicklungen bzw. einer Glorifizierung der Herrschenden kam. Im Endeffekt habe dieses zu einer politischen Passivität statt Eigeninitiative der Jugendlichen geführt.

Zukunft. Im Grunde stellt sich also der Geschichte erlebende und beurteilende Mensch über die Zeit, indem er vergangene, gegenwärtige und eventuell zukünftige Ereignisse in der Gegenwart seines geschichtlichen Besinnens zusammenhält und zusammenknüpft. [...] Weiterhin die Erkenntnis, daß die Gegenwart nur im Zusammenhang mit der Vergangenheit richtig gedeutet werden kann, und daß die Zukunft nur insoweit Sinn, Gehalt und Gestalt für uns annimmt, als wir unsere vergangenen Erfahrungen in Voraussicht für das Kommende umzuwandeln imstande sind“ (ebd., S. 44/63). Im Gegensatz zu der Definition Arons (1961) betrachtet Roth die direkt vollzogenen Verknüpfungsleistungen zwischen den drei Zeitdimensionen als Kern von Geschichtsbewusstsein. Diese Verknüpfungen sind für ihn zur Sinnbildung zwingend notwendig, um zukünftig handlungsfähig zu werden. Zudem verkörpert seine Definition ein weiteres Kennzeichen historischen Bewusstseins: Geschichte ist uns nicht unmittelbar als Realphänomen zugänglich, sondern nur eine durch Erinnerung hervorgerufene Vorstellung.

In Fortführung und Erweiterung der Arbeitsmethoden Sonntags analysierte Roth schriftliche und mündliche Schüleräußerungen im Hinblick auf die Frage, wie ältere Kinder und Jugendliche Geschichte erleben und zu ihr Stellung nehmen. Methodisch bediente er sich Aufsatzbefragungen, (unstrukturierten) Interviews und informellen (Einzel-) Gesprächen.

Zwischen der Entwicklung des Zeitbewusstseins und den Entfaltungsstufen des historischen Bewusstseins konnte er einen funktionellen Zusammenhang feststellen: Er sah die Ausbildung von Zeitbewusstsein als eine Vorstufe von Geschichtsbewusstsein an. Voraussetzung für den Erwerb des Zeitbegriffs ist wiederum der Erwerb des Zahlbegriffs in den ersten Schuljahren (vgl. Roth 1965, S. 49 ff.). Schulanfänger verfügen lediglich über ein „Zeiterleben“ (ebd., S. 51), d.h. sie rhythmisieren einen längeren Zeitraum durch Ereignisse mit großer persönlicher emotionaler Wirkung.[72] Sukzessiv wird die Gliederung der Zeit nach subjektiven Kriterien durch objektives Zeitwissen abgelöst. Angeeignet wird dieses durch die Erfahrung „biologischer Zeiten“ wie z.B. Kalender, Generationen. Hinsichtlich der Förderung des Zeitbewusstseins kommt dem Schulunterricht eine große Bedeutung zu.[73] Die Fähigkeit über Zeit zu reflektieren betrachtet Roth als ein spätes Produkt menschlicher Reife, die erst dann erreicht werden kann, wenn ein Individuum alle Entwicklungsstadien durchlaufen hat.

In seiner Entwicklungstheorie beschreibt Roth vier Stufen, die sich durch die zunehmende allgemeine geistige Reife und gesteigerten Erkenntnisdrang entfalten (vgl. ebd., S. 65 ff.). Die Stufen, die jeweils ein eigenes Verhältnis zur Geschichte besitzen, reichen vom mystischen Denken über das konkret-anschauliche Denken bis hin zur Abstraktionsfähigkeit:

---

[72] Siehe zu diesem Aspekt auch Hausen 1998, S. 133 f. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder im Alter von sieben und acht Jahren dazu neigen, ihr eigenes Zeiterleben gegenüber objektiven Zeitfaktoren zu bevorzugen und Zeiträume dementsprechend zu beurteilen.

[73] Die nationale und internationale Literatur sowohl zur Ontogenese von Zeitbewusstsein bei Kindern als auch zur Methodik und Didaktik der Vermittlung von Zeitwissen ist entsprechend umfangreich (siehe Kapitel 1).

In der *Vorstufe (Vorschulalter – ca. 3. Schuljahr)* werden die Kinder durch das Hören auf Geschichte vorbereitet. Sie erhalten über Erzählungen, Märchen und weiteres Sprachgut wie z.B. Lieder und Reime erste Deutungen der Welt, in der sie leben.

Insbesondere Märchen sind der Ausgangspunkt für eine erste Auseinandersetzung mit Geschichte. Durch ihre charakteristische Eingangsphrase „Es war einmal..." erkennen junge Kinder, dass es sich um Begebenheiten vergangener Zeiten handelt. Sie spüren den Wandel der Zeiten: Gegenwärtiges unterscheidet sich zu Früherem. Die dargestellten Personen, Begebenheiten etc. sind jedoch kein Abbild gesellschaftlicher Wirklichkeit, so dass sich in diesem mystisch-fiktiven Denken das erste geschichtliche Denken vollzieht. Eine wichtige Vorbereitung für den späteren Umgang mit Geschichte ist der Nachvollzug der Handlungslogik sowie der Werthaltungen, die in Märchen zum Ausdruck kommen. Sie rufen Gefühle des Fremden, Geheimnisvollen und Nichtgegenwärtigen hervor (vgl. ebd., S. 68 ff.). „Von einem ernsthaften, willentlichen Sichbesinnen auf Vergangenes kann man aber wohl vor dem 6. Lebensjahr kaum sprechen" (ebd., S. 51). Im dritten Schuljahr erwächst dann ein „historisches Verantwortungsgefühl dem Alten gegenüber" und ein „historisches Interesse" (vgl. ebd., S. 48 f.). Fragen zur Herkunft ihrer (Groß-)Eltern, der Menschen und der Welt werden gestellt.

Die nachfolgende Stufe *„Reiner Tatsachenhunger" (4. - 6. Schuljahr – späte Kindheit)* ist durch eine realistische Phase der Weltzuwendung (vgl. ebd., S. 67) gekennzeichnet. Die Kinder fordern nun zunehmend nach realen Geschichten und tatsächlichen Begebenheiten, Märchen werden nunmehr abgelehnt. Von Interesse sind Berichte von großen Ereignissen, Herrschern, Entdeckern etc. sowie (Heimat-)Sagen mit konkreten geographischen Bezugspunkten. Historische Zeugnisse, Medien und der Geschichtsunterricht gewinnen ebenfalls an Bedeutung. Der Besuch von Museen fesselt sie und lässt sie über das Gewesene und den Wandel der Zeiten staunen. Eine Liebe zum kulturhistorischen Detail bildet sich sukzessiv aus.

Die Kinder identifizieren sich nun mit den Helden und bewundern ihren Mut und ihre Taten, sie sind emotional stark an dem Geschehenen beteiligt. Durch das Lesen von Büchern wie z.B. „Robinson", „Lederstrumpf" „Ben Hur", durch Erzählungen sowie durch Museumsbesuche werden sie inspiriert, sich in das frühere Leben hineinzuversetzen. Sie werden „historisch angesteckt" (ebd., S. 72). Die reine Vorstellungsebene beim Lesen wird noch gerne im Spiel szenisch nachgestellt. Dabei geht Roth von geschlechtsspezifischen Interessenschwerpunkten aus: Die Jungen spielen gerne Indianer, Räuber und Gendarm (männlich-technisch-kriegerische Seite), wohingegen die Mädchen ihr Interesse auf das Weiblich-familiär-häusliche wie das Nachspielen des Königshofes legen.

Mit ungefähr zehn Jahren entwickeln sie schließlich einen Sinn für die „Wertigkeit und Würdigkeit des Geschichtlichen" (ebd., S. 76). Sie lernen das „Alter" der Dinge ihres

Umfeldes zu sehen, und sie übernehmen von Erwachsenen die Wertschätzung alter Erinnerungsstücke, Erbstücke etc. Auch bildet sich ein Verständnis für den historischen Wandel, z.B. für technische Entwicklungsreihen und kulturgeschichtliche Entwicklungsstufen aus. Ihr historisches Wissen erstreckt sich auf die Abfolge von Generationen sowie auf Jahreszahlen und Zeiträume, die zeitliche Durchgliederung der Geschichte gelingt ihnen bisweilen erst ansatzweise.

Auf der Stufe des *„Verstehenwollens“ (7./8. Schuljahr)* vollziehen die Jugendlichen den entscheidenden Schritt zu einem „höheren Geschichtsverständnis“ (ebd., S. 83): Sie fragen nun nach dem „wie“ und „warum“. Sie wollen „hinter die Kulissen“ der Ereignisse schauen, reine Zustandsbeschreibungen reichen nicht mehr aus. Sie versuchen, historische Ereignisse im Zusammenhang mit früheren Verhältnissen zu verstehen, und sie begreifen langsam die Geschichtlichkeit ihrer eigenen Welt. Die von ihnen gefällten Werturteile, die nun auch über ihren direkten Lebensbereich hinausgehen, dienen u.a. als Orientierungshilfe. Zudem interessiert der einzelne Mensch mit seinem Handlungsmotiv, das kritisch statt emotional betrachtet und bewertet wird. Von Interesse sind einfache Biographien historischer Persönlichkeiten sowie die eigene Familiengeschichte. Kulturhistorische Romane bilden nach Roth die äußerste Möglichkeit der 13- und 14-Jährigen.

Auf der Stufe des *„existenziellen Sichbeteiligenwollens“ (9./10. Schuljahr)* erfolgt eine noch stärkere Betrachtung der Hintergründe eines Geschehens, also der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Entwicklungen und Zusammenhänge. Besonderes Augenmerk richten die 14- und 15-Jährigen weiterhin auf den Einfluss von Individuen auf das Gesamtgeschehen der Geschichte, über das sie nun einen Überblick gewinnen, d.h. einzelne Ereignisse können nun auch in große Zusammenhänge eingeordnet werden. Verknüpfungen zwischen den Zeitdimensionen werden hergestellt, indem sie z.B. die Auswirkungen historischer Begebenheiten auf das gegenwärtige Leben betrachten. Von Interesse sind nun auch die deutsche Vergangenheit, Zeitgeschichte und gegenwärtige politische Weltereignisse mit historischen Ursachen. Die Jugendlichen werden sich dabei ihrer persönlichen Mitverantwortung für die Zukunftsgestaltung des eigenen Volkes bewusst. Ein spezifisches Generations- und Nationalbewusstsein erwächst, Roth spricht in diesem Zusammenhang von „der charakterformenden Seite der Geschichte“ (ebd., S. 85 f.).

Die Summe der Untersuchungsergebnisse rechtfertigt eine voll bejahende Antwort auf die Frage, ob das Kind überhaupt schon ein Verhältnis zum Geschichtlichen hat. Sie zeigen, dass schon Grundschüler in der Regel etwa mit Ende des dritten Schuljahres, mit der Realwendung ein elementares Bedürfnis nach geschichtlichem Wissen haben (vgl. ebd., S. 20). Eine historische Neugierde erwacht. Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind sie zwischen dem neunten und elften Lebensjahr vollends „reif“, sich mit geschichtlichen Themen

zu befassen. Geschichte wird als Ganzes bzw. als Einheit in der Pubertät erfasst, wenn Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des eigenen Lebens in Verbindung mit Selbsterkenntnis und –verständnis, also mit Identitätsbildung stehen (vgl. ebd., S. 64).
Ab dem dritten Schuljahr sieht Roth es als geboten an, dass die Kinder schulisch „geschichtlich betreut werden“ (ebd., S. 8) im Sinne einer „Vorarbeit“ für die Entwicklung des geschichtlichen Verständnisses. Es ist Aufgabe der Schule, das sich entwickelnde Geschichtsverständnis durch kontinuierliche und verantwortungsvolle Unterweisung in Heimatgeschichte zu begleiten, um u.a. den unkontrollierten außerschulischen Einfluss auf das Geschichtswissen und –verständnis, z.B. die Wirkung von Massenmedien zu mindern. Die Entfaltung und Reifung historischen Bewusstseins hängt wesentlich von den Reizen ab, welche (außer-)schulisch geboten werden. Zum Aufbau eines Geschichtsverständnisses fordert Roth eine phasengerechte Begegnung der Kinder mit historischen Inhalten und eine entsprechende Aufarbeitung, die elementar, konkret und in Erzählform erfolgen soll (vgl. ebd., S. 108). Folglich ist seiner Ansicht nach nicht der Geschichtsunterricht an sich ist verfrüht, sondern die aus dem Erwachsenendenken her entwickelte didaktisch-methodische Form, gekennzeichnet durch abstrahierendes und systematisierendes Denken.

3.1 Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein nach Waltraut Küppers

Das Werk von Waltraut Küppers (1966; Erstveröffentlichung 1961) sollte einen Beitrag zur Unterrichtspsychologie liefern, das Unterrichtsfach „Geschichte“ wurde dabei nur exemplarisch ausgewählt. Auch sie beabsichtigte, das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Geschichte zu ergründen: Ihre historischen Interessen, ihre Wissens- und Vorstellungsinhalte, ihr historisches Verständnis sowie die Quellen des Wissenserwerbs.
Die Erhebungen von Küppers waren recht breit (n > 1000) und systematisch angelegt, z.B. hat sie nach Schularten, Alter und Geschlecht differenziert. Methodisch bediente sie sich drei verschiedenen Erhebungsverfahren, die vom vierten bis zum 12. Schuljahr (Volks-, Berufs-, Handels-, Mittel-, Frauenfach- und Wirtschaftsschüler, Gymnasiasten) zum Einsatz kamen:

- Die Allgemeine Felderforschung: Durchgeführt wurden Unterrichtsstunden mit festgelegten Themen und unter bestimmten Gesichtspunkten in Klassen aller Schularten. Die Gespräche wurden stenographiert.
- Aufsatzmethode: Zu drei Themen wurden die Probanden gebeten, Aufsätze ohne weitere Hilfsmittel zu verfassen. Insgesamt dienten zur Auswertung etwa 1400 Schüleraufsätze.
- Fragebogenmethode: Ziel war die Erhebung von z.B. wirtschaftlichen, kulturellen und politischen historischen Wissensinhalten. Fragen zum beliebtesten Schulfach, den

historischen Interessen und zum Wissenserwerb leiteten den Hauptteil der Erhebung ein. Zur Auswertung herangezogen wurden rund 4000 Antworten aus fast 1300 Fragebogen.

Zur Ausbildung von geschichtlichem Verstehen bzw. von Geschichtsbewusstsein sind nach Küppers folgende Aspekte mehr oder weniger gleichberechtigt:

a) Denkvermögen (Fähigkeit zur Abstraktion, Reflektion etc.);
b) Gedächtnis- und Erinnerungsleistungen an Begebenheiten, Ereignisse u.a.
c) Verknüpfungsleistungen zwischen räumlichen und zeitlichen Dimensionen;
d) häufige und differenzierte emotionale Beteiligung an Geschichte durch die mitmenschliche und gegenständliche Welt;
e) eigener aktiv-handelnder Umgang mit Geschichte.

Als Ergebnis formulierte Küppers eine Stufentheorie zum historischen Verständnis, d.h. zum Geschichtswissen sowie zum historischen Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen (vgl. Küppers 1961, S. 41 f./122 f.). Ihrer Ansicht nach verläuft die Entwicklung in klar voneinander abgegrenzten Stufen, auf denen jeweils ein eigenes Verhältnis zur Geschichte besteht:

In der *Vorstufe (ca. 3./4. Schuljahr; 8. - 11. Lebensjahr)* erscheint Geschichte räumlich und zeitlich sehr entfernt, d.h. „ganz früher“. Die erinnerten Ereignisse sind noch unstrukturiert und märchenhaft-mythisch-magisch, sie wirken als „Anmutungserlebnisse“ (ebd., S. 41). Es wird noch nicht erkannt, dass geschichtliche Vergangenheit geschichtliche Zukunft bewirkt.
Das Wissen über Geschichte gestaltet sich in der *ersten Stufe (ca. 5./6. Schuljahr; 11. - 13. Lebensjahr)* einschichtig, eindimensional, flächig und oberflächlich. Es bezieht sich lediglich auf die Vergangenheit der eigenen Vorfahren, also auf die Familiengeschichte. Als Wissensinhalte zeigen sich Dinge, welche die Kinder persönlich durch authentische Erzählungen von ihnen vertrauten Personen oder durch eigenständiges Beobachten in der nahen Umwelt erfahren haben. Im Vordergrund ihrer Betrachtungen stehen Bekanntes oder Persönlich-Privates, z.B. Sitten, Gebräuche, Gegenstände. „Diese räumliche und zeitliche Ferne und die anziehende Gestalt, das Vorbild, scheint uns das Primäre im Zugang des Kindes zum Geschichtlichen zu sein“ (ebd., S. 39). Die Kinder bevorzugen klare Handlungsverläufe, an denen sie sich stark emotional beteiligen. Technische Entwicklungsreihen werden bereits gut erfasst.
In der *zweiten Stufe (ca. 7./8. Schuljahr; 13. - 15. Lebensjahr)* beginnen die Jugendlichen Geschichte zu gliedern und zeitlich einzuordnen. Ein Bemühen um eine korrekte Einordnung und um sachliche Verknüpfung wird immer deutlicher. Sie fragen zunehmend nach Ursachen und Wirkungen von Ereignissen, zeitliche Verknüpfungen werden hierbei vollzogen. Urteile werden von ihnen begründet und sie betrachten Anekdoten nun nicht mehr als Faktum,

sondern vielmehr als Beispiel für einen bestimmten Tatbestand bzw. Sachverhalt. Unzulänglich erfasst werden hingegen noch abstrakte Beziehungen. Generell nimmt jedoch das Reflexions-, Abstraktions- und Urteilsvermögen immer mehr zu. Historisches Lernen in der Schule und die Lektüre von geschichtlichen Büchern unterstützen die Entwicklung.
Geschichtliche Inhalte werden auf der *dritten Stufe (9. /12. Schuljahr; 15. - 18. Lebensjahr)* zunehmend differenziert, eine Gliederung in die verschiedenen geschichtlichen Bereiche wie Kulturgeschichte, Wirtschaftsgeschichte etc. erfolgt. Gesellschaftliche Ordnungen und Systeme werden nun verstanden und verinnerlicht, das Interesse am „Aufbau eines Reiches“ erwacht. Geschichte wird jetzt auch als ein Ereignis von Entscheidungen begriffen. Neben der Vergangenheit kommen jetzt die Dimensionen Gegenwart und Zukunft hinzu. In dieser Stufe erkennen die Jugendlichen das individuelle und kollektive Bewirken. Das Wir-Bewusstsein, in Einzelfällen das Mitverantwortlichsein und Mitwirkendsein, bildet sich zum Ende dieser Phase aus. Wichtig wird das Lernen aus Geschichte: Das eigene und fremde Handeln wird kritisch betrachtet, um eigene Fehler zu erkennen und zu vermeiden.

Die Entwicklung vollzieht sich folglich vom geschichtlichen Interesse über das geschichtliche Wissen hin zum geschichtlichen Bewusstsein. Ihre Ergebnisse haben Küppers zu der Annahme veranlasst, dass Kinder erst mit etwa elf Jahren, also im fünften Schuljahr, ein deutliches Verhältnis zur Geschichte entwickeln, aber bereits das „4. Schuljahr als Bewusstseinsstufe des Geschichtlichen angesetzt werden kann“ (Küppers 1961, S. 39).
Den schulischen Geschichtsunterricht sieht sie nur als einen Bedingungsfaktor neben den individualpsychischen Faktoren und einer allgemeinen Entwicklungstendenz zum Wissenserwerb und der Ausbildung historischen Bewusstseins an. Obwohl sie ihn in seiner Bedeutung geringer bewertet, fordert sie grundlegende didaktisch-methodische Konsequenzen. Es ist z.B. ein besonderes Augenmerk auf die außerschulischen Zugänge der Kinder zur Geschichte zu richten, diese zu erkennen und für schulische Zwecke zu nutzen. Die bereits ausgebildeten Wissens- und Vorstellungsinhalte sind kritisch zu betrachten, zu ergänzen, zu klären und zu ordnen. Das propädeutische Lernen in den ersten beiden Bildungsstufen hat für den weiterführenden Geschichtsunterricht fundamentale Bedeutung. Bei der Inhaltsauswahl fordert sie „affine“ Stoffe, obgleich eine gezielte Auswahl „diffuger“ Stoffe vielschichtige fruchtbare Möglichkeiten bietet.

3.3 Kritische Betrachtung beider Ansätze

Die von Roth und Küppers postulierten Reihenfolgen des geschichtlichen Verstehens waren nach ihrer Deutung nicht primär eine Folge der damaligen Unterrichtspraxis, sondern

Ausdruck der jeweiligen Altersstufe und Reifungsphase der Probanden. Beide Studien ließen die Schlussfolgerung zu, dass bereits Grundschüler ein Verhältnis zum Geschichtlichen haben können. Mit diesen Ergebnissen wurde ein entscheidendes psychologisches Fundament für das historische Lernen in der Volksschule gelegt. Das Ziel des Geschichtsunterrichtes wurde als „Vergegenwärtigung“ des Geschichtlichen in phasengerechter, umfassender Form beschrieben. Die Konsequenzen für das Lernen waren eindeutig: Inhalte, Ziele und Methoden sind dem jeweiligen Entwicklungsalter anzupassen, um ein Vorgreifen in den Anforderungen im Sinne einer „Verfrühung“ (Weniger 1949, S. 79) zu vermeiden. [74] Erst mit Einritt in die Sekundarstufe I schreibt man den Schülern eine nötige Reife für das historische Lernen zu. Ab dann sollte eine elementarisierende und emotionalisierende Beschäftigung mit Personen und Ereignissen der Geschichte erfolgen. Erst in der weiterführenden Schule ist eine gezielte analytische Auseinandersetzung mit Strukturen und Zusammenhängen der Geschichte vorgesehen.

Das von Roth vorgestellte Modell ist stark an den Vorarbeiten Kurt Sonntags aus den 1930er Jahren orientiert, vergleichsweise setzt die Datenerhebung und Theoriebildung von Küppers weniger an den vorausgegangenen Studien an und gewinnt somit mehr Eigenständigkeit.
Beide Theorien lassen sich den stufentheoretischen Modellen zuordnen. Im Ganzen ist die Stufenfolge Roths ein weniger einheitliches Konstruktionsprinzip. Die These, „daß die beiden Werke von Roth und Küppers dem Geschichtslehrer wesentliche Hilfe zu einer phasen- und entwicklungsgemäßen, fruchtbaren Gestaltung des Geschichtsunterrichts bieten“ (Ebeling 1973, S. 55) stellt sich gegenwärtig aus entwicklungspsychologischer Sicht als veraltet dar. Vor dem Hintergrund des Konzeptes des „bereichsspezifischen Wissens“ werden Stadientheorien kritisch betrachtet und durch eine Vielzahl an empirische Arbeiten relativiert und differenziert (zum Überblick siehe u.a. Sodian 1995/1998/2002, Wellman/Gelman 1992). Die Übertragung der entwicklungspsychologisch orientierten Reifungstheorie auf die Ontogenese von Zeit- und Geschichtsbewusstsein bedeutet beispielsweise, insbesondere in den Studien Roths, eine fehlende Ausrichtung auf die Sozialisationsbedingungen historischen Lernens. Der Ansatz Küppers ist dahingehend etwas offener gehalten.
Erweist sich das Forschungsobjekt bezüglich der inhaltlichen Strukturierung als relativ einheitlich, so tragen das Forschungsfeld und die Anlage der Studien durchaus heterogene Züge, z.B. hinsichtlich der Probandentypen. Im Vergleich ist die Erhebung Roths deutlich weniger breit und systematisch angelegt als die von Küppers, obgleich ihre empirischen Bemühungen auf keiner definitorischen Grundlegung ihres Verständnisses von Geschichtsbewusstsein fußen. Die Erhebungen Roths hingegen basieren, in Anlehnung an

[74] Vgl. hierzu z.B. Roth 1965, S. 107. Obwohl Küppers in ihren Ausführungen an keiner Stelle direkten Bezug zu den didaktisch-methodischen Ansätzen Erich Wenigers nimmt, sind die sachlichen Bezüge unverkennbar (so z.B. Küppers 1966, S. 118/123/125/127).

Karl Jaspers (1949), auf einigen wenigen theoretischen Vorannahmen, z.B. über Charakteristika geschichtlichen Bewusstseins. Fehlende bzw. unpräzise Angaben zu Variablen wie die Anzahl und Altersstruktur der Probanden, ihre soziale Herkunft sowie zu Umständen der Erhebung lassen in der Studie von Roth auf eine fehlende Intention einer Standardisierung schließen. Sie wird daher den Anforderungen einer repräsentativen Studie deutlich weniger gerecht als die Arbeit von Küppers.
Beide Forscher bedienten sich vornehmlich offener empirischer Zugangsweisen. Roth hat sich auf die Auswertung von Aufsatzbefragungen, (unstrukturierten) Interviews und informellen (Einzel-)Gesprächen beschränkt, Küppers wählte die Methoden der allgemeinen Felderforschung, des Aufsatzes und der geschlossenen Befragung mittels Fragebogen. Obwohl für sie feststand, dass sich der Unterrichtspsychologie nur durch die Kombination verschiedener Zugriffsweisen gerecht werden lässt (vgl. Küppers 1966, S. 14 ff.), schöpft sie – wie auch Roth - das theoretisch beschriebene Methodenspektrum nicht aus.
Sowohl Küppers als auch Roth geben keine genauen Angaben zu ihren Auswertungsverfahren. Die von Küppers gewählten Verfahren sind vergleichsweise systematischer und komplexer angelegt, der Schwerpunkt liegt dabei auf statistischen Analysen.[75] Roth hingegen hat markante Sequenzen aus Schüleraufsätzen, geordnet nach Altersstufen und sachlichen Gesichtspunkten, dokumentiert und summarische Eindrücke wiedergegeben. Entgegen seiner Intention, keine weitreichenden Schlüsse aus seinen Daten ziehen zu wollen (vgl. Roth 1965, S. 42), stellt er im zweiten Teil seines Werkes eine umfassende Theorie zur Entwicklung des Zeit- und Geschichtsbewusstseins vor.

Trotz der Defizite beider Studien sind sie als Grundlagenforschung in der auch heute noch sehr spärlichen Forschungstätigkeit zur Ontogenese historischen Bewusstseins zu würdigen. Anders als in der breiten Theorie und Empirie der kognitiven Entwicklungspsychologie ist die geschichtswissenschaftliche Forschungsaktivität jedoch sehr begrenzt, wodurch die Kritik an den Ansätzen von Roth und Küppers eher theoretischer Natur ist. Nicht zuletzt hatten beide Ansätze[76] einen Einfluss auf die Gestaltung der amtlichen Rahmenvorgaben einzelner Bundesländer. Sie bieten in inhaltlicher und auch in methodischer Hinsicht fruchtbare, wenngleich auch diskussionswürdige Aspekte für die gegenwärtige Forschungs- und Theoriearbeit. So bestätigen die Ergebnisse dieser Studie (siehe Kapitel 6), dass beide Theorien aus heutiger Perspektive kaum noch in dieser Form aufrechtzuerhalten sind (vgl. z.B. auch Hausen 1996/1998). Grund sind u.a. der Wandel soziokultureller und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen sowie das Aufkommen anderer entwicklungspsychologischer Grundhaltungen.

---

[75] So sieht sie die Problematik der Analyse von Aufsätzen beispielsweise in der Tatsache begründet, „dass fast nur qualitative, kaum quantitative Auswertung des Materials möglich ist“ (Küppers 1961, S. 16).
[76] In diesen Umkreis empirischer Forschung lassen sich die zwei ungedruckten Dissertationen von Huber (1959) und Schröter (1964) als unmittelbare Repliken auf die genannten Studien nennen.

4 Das Forschungsdesign der Erhebungen

Das folgende Kapitel führt in Grundgedanken, Fragestellungen und zentrale Voraussetzungen der Erhebungen wie z.B. Probandengruppe und den organisatorischen Rahmen ein (Kapitel 4.1). Darüber hinaus wird das Erhebungsinstrumentarium vorgestellt, welches speziell auf kindliche Probanden und die Komplexität des Konstruktes „Geschichtsbewusstsein“ zugeschnitten ist (Kapitel 4.2). Im Vordergrund steht hierbei das besonders kindgemäße Verfahren der Gruppendiskussion zur Erhebung von u.a. historischen Wissens- und Vorstellungsinhalten, Quellen des Wissenserwerbs, sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Eine Einführung in die Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden, insbesondere in die Textanalyse der Grounded Theory, lassen Wege der Ergebnisgewinnung nachvollziehen (Kapitel 4.3). Am Rande wird auf die Konstruktion und Auswertung von Fragebogen eingegangen (Kapitel 4.4). Die hieraus gewonnenen Ergebnisse spielen im Verhältnis nur eine geringe Rolle in der Ergebnisdarstellung.

4.1 Grundgedanken, Fragestellungen und Gütekriterien der Erhebungen

Trotz einiger älterer und neuerer empirischer Studien befindet sich die empirisch-psychologische Erforschung der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein noch am Anfang. Die vielen kleinen, aber praxisnahen Arbeiten geben in ihrer Gesamtheit zwar einen Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen des frühen historischen Lernens, stellen aber keine Basis dar, die das historische Lernen entwicklungsmäßig beschreibt und anhand derer sich zufrieden stellend Rahmenpläne erstellen lassen.
Auf Basis der qualitativen und quantitativen Unzulänglichkeiten der bisherigen Studien (siehe Kapitel 1.2), eines intensiven Literaturstudiums und der eigenen Vorarbeiten (vgl. Hausen 1996/1998), der Fixierung von Bedingungsfaktoren der Ontogenese historischen Bewusstseins (siehe Kapitel 2.1) sowie der Formulierung einer eigenen Begriffsbestimmung (siehe Kapitel 2.2.3) konnten sukzessiv konkrete Forschungsfragen formuliert werden:

- Fragen nach Forschungsinhalten
  - Welche historischen Fakten sind Kindern dieser Altersgruppe bekannt bzw. wie groß ist der Anteil an fiktionalen Elementen in ihren Vorstellungen?
  - Welche historischen Interessen haben Grundschulkinder und wodurch werden sie inspiriert (z.B. durch Eltern, Medien, Peers)?
  - Über welche Art von individuellen Vorstellungsinhalten und historischen Deutungsmustern über vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lebensformen verfügen Kinder in den jeweiligen Klassenstufen?

  - Welches Niveau haben psychologische Prädispositionen, z.B. Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel?
  - Lassen sich Formen der Kommunikation und Organisation erkennen, z.B. verfügen Kinder über historisch-narrative Kompetenzen?
  - Gibt es geschlechtsspezifische Differenzen hinsichtlich Kenntnissen, Interessen etc.?
- Fragen nach soziokulturellen Aspekten
  - Wie bewerten Eltern und Lehrer die historischen Kompetenzen der Kinder?
  - Welche Position nehmen Eltern zum (außer-)schulischen historischen Lernen ein?
  - Welche Intentionen und didaktisch-methodischen Ansätze werden in der Unterrichtspraxis verfolgt?
- Fragen nach unterrichtspraktischen Konsequenzen
  - Wie ist ein historisch orientierter Sachunterricht in den einzelnen Altersstufen inhaltlich und methodisch zu gestalten, um am Entwicklungsstand des historischen Bewusstseins, den Vorkenntnissen und Interessen der Kinder anzuknüpfen?
  - Sind die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht in der Grundschule zu aktualisieren bzw. wie könnte eine Neugestaltung aussehen?

Diese und weiterführende Fragestellungen haben den Leitfaden für die in allen vier Grundschuljahrgängen durchgeführten Untersuchungen gebildet.
Infolge der forschungspragmatischen Orientierung an dem Verfahren der Grounded Theory (siehe Kapitel 4.3.2) war es zu jedem Zeitpunkt der Erhebungen möglich, sowohl Inhalte als auch das methodische Vorgehen zu überdenken, zu modifizieren und zu spezifizieren. Aus diesem Grund wurden ursprünglich intendierte Fragestellungen wie z.B. zur Unterrichtspraxis vernachlässigt und durch andere thematische Schwerpunkte ersetzt.

Als weiterer Aspekt der Forschungsplanung galt es, Gütekriterien zu definieren. Die Qualitätsmaßstäbe für die vorliegende Erhebung sind in Anlehnung an ein von Ines Steinke (1999/2004) formuliertes Set an Kriterien für qualitative Sozialforschung[77] erstellt worden:

[77] Die Diskussion über Qualitätskriterien in der quantitativen Forschung hat in den letzten Jahren zugenommen. Versuche, Gütekriterien quantitativer Forschung – vor allem Objektivität, Reliabilität, Validität als Kriterien der quantitativen Testtheorie (z.B. Lienert 1969, Lienert/Raatz 1994) - auf das qualitative Paradigma zu übertragen (z.B. Miles/Hubermann 1994) wird an vielen Stellen kritisch betrachtet. Aus paradigmatischen Gründen wird die Notwendigkeit eigener Gütekriterien betont (z.B. Lüders 2003, Mayring 1999, Steinke 1999/2004). Die Maßstäbe sind dabei u.a. auf das konkrete Vorgehen und Ziel einer Untersuchung abzustimmen und die Geltungsbegründung der Ergebnisse ist durch ihren argumentativen Charakter flexibler. Erste Kriterienkataloge vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer, methodologischer und methodischer Besonderheiten des qualitativen Paradigmas stammen u.a. von Bohnsack (2003a), Mayring (1999), Steinke (1999/2004).
Der hier vorgestellte Ansatz von Steinke wird in der Literatur kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Lüders 2003), bietet aber für diese Zwecke einen durchaus brauchbaren Ansatz der Formulierung von Gütekriterien. Steinke (2000, S. 331) weist darauf hin, dass schließlich aufgrund mehrerer Einzelkriterien entschieden werden soll, ob das „bestmögliche Ergebnis“ eines Forschungsprozesses erzielt wurde.

Der Anspruch auf Objektivität im Sinne der klassischen Testtheorie kann im qualitativen Paradigma aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des methodischen Vorgehens nicht erhoben werden. Stattdessen kann die Bewertung im Sinne einer *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* auf verschiedenen Wegen erfolgen, z.B. durch eine detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses: die Wahl der Erhebungsmethoden (siehe Kapitel 4.3.3) und die Gestaltung des Erhebungskontextes (siehe u.a. Kapitel 4.2), die verwendeten Transkriptionsregeln (siehe Kapitel 4.3.4.1), die Qualität und Quantität der Daten (siehe Kapitel 5), den situativen Umgang mit Entscheidungen und Problemen (siehe u.a. Kapitel 4.3.3). Die Anwendung kodifizierter Forschungstechniken wie der Grounded Theory (siehe Kapitel 4.3.2) erleichtert eine bessere Kontrolle bzw. ein Nachvollzug der Untersuchung.

Im Rahmen *der Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien* ist allgemein die Eignung qualitativen Vorgehens hinsichtlich einer spezifischen Fragestellung (siehe Kapitel 4.3.1), im Speziellen die Angemessenheit aller Erhebungs- und Auswertungsmethoden hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes (siehe Kapitel 4.3.3) zu prüfen. Zudem sind weitere Variablen zu berücksichtigen, z.B. ob die Verfahren das Vorwissen des Forschers irritiert haben. Die Transkriptionsregeln sind hinsichtlich Präzision, Handhabbarkeit, Lesbarkeit u.a. zu betrachten (siehe Kapitel 4.3.4.1) und das Sampling ist nach Kriterien wie u.a. zweckgerichtete Auswahl der Untersuchungssituationen und der Probandengruppe hin zu analysieren (siehe Kapitel 4.2).

Weiteres Kennzeichen der qualitativen Forschung ist eine in den *empirischen Daten verankerte Theoriebildung und –prüfung* durch die Verwendung kodifizierter Methoden, z.B. der Grounded Theory (siehe Kapitel 4.3.2). Dabei wird Neues entdeckt und theoretische Vorannahmen können modifiziert bzw. durch die Methode der Analytischen Induktion (vgl. Bühler-Niederberger 1985/1991) falsifiziert werden. Als Gütekriterien lassen sich u.a. die Quantität und Qualität der für die Theoriebildung herangezogenen Textbelege, aber auch der Umgang des Forschers mit inhaltlichen Widersprüchen heranziehen. Eine kommunikative Validierung (vgl. z.B. Groeben/Scheele 1977, Kvale 1995, Terhart 1981/1995) ist bei kindlichen Probanden nur schwerlich durchführbar.

Unter dem Kriterium der *Legitimation* lässt sich die Reichweite der Ergebnisse und der generierten Theorie ermitteln bzw. überprüfen. Dabei wird analysiert, hinsichtlich welcher Bedingungen (Kontexte, Fälle etc.) die spezifischen Forschungsergebnisse verallgemeinerbar sind (siehe Kapitel 5/6). Herauszufiltern sind die minimalen und maximalen Bedingungen, damit das theoretisch definierte Phänomen auftritt, und die für die Theorie irrelevanten Aspekte, z.B. extreme Fälle.

Zu prüfen ist zudem die *Kohärenz* der generierten Theorie und der Umgang mit widersprüchlichen Daten und Interpretationen, z.B. durch Offenlegung (siehe Kapitel 5).

Des Weiteren ist die Frage nach der *Relevanz* der Fragestellung, des Datenmaterials und der Theorie zu stellen. Dieses umfasst u.a. Fragestellungen, ob die Ergebnisse verallgemeinerbar sind und ob sie zur Lösung von Problemen anregen (siehe Kapitel 5).
Als letztes Kriterium nennt Steinke die *reflektierte Subjektivität.* Überprüft wird die Rolle des Forschers im Forschungsprozess mit seinen individuellen Interessen, Vorannahmen etc. Zu reflektieren ist u.a. die Abstimmung seiner persönlichen Prädispositionen hinsichtlich der Wahl des Settings, der Grad seiner Selbstbeobachtung, das Verhältnis zwischen Forscher und Probanden (siehe u.a. Kapitel 4.2).

4.2 Vorstellung eigener empirischer Untersuchungen

Die für die vorliegende Arbeit relevanten Untersuchungen sind in der Zeit von September 1999 bis Mai 2000 in der Grundschule A und der Grundschule B durchgeführt worden. Zum näheren Verständnis der Studie wird der Leser in den folgenden Kapiteln in die Gestaltung der Untersuchung eingeführt. Dabei werden die Kindergruppen, die thematisierten Inhalte sowie die methodische und organisatorische Anlage der Erhebungen näher vorgestellt.

4.2.1 Die Gruppe der Probanden

Insgesamt umfasst die Probandengruppe 193 Kinder: 201 Kinder abzüglich derer, die keine Erlaubnis ihrer Eltern hatten. Gründe hierfür waren v.a. allgemeine Leistungsschwächen der Kinder, Befürchtung vor großem Stundenausfall, „unkindgemäße“ Themenstellungen.
Die nachstehenden Tabellen zeigen die Zusammensetzung der Stichprobe:

	Anzahl Kinder	Anzahl Mädchen	Anzahl Jungen	Ø- Alter	Anzahl Ausländer	keine Erlaubnis
Kl. 1 a	25	10	15	7,1	2	2
Kl. 1 b	24	10	14	6,6	4	0
Kl. 2 a	26	9	17	7,9	0	0
Kl. 2 b	25	8	17	7,8	0	0
Kl. 3 a	22	10	12	8,9	7	4
Kl. 3 b	27	14	13	8,8	0	0
Kl. 4 a	27	11	16	9,7	0	2
Kl. 4 b	25	15	10	9,9	5	0

Abbildung 6: Zusammensetzung der Probandengruppe (Klassen)

	Anzahl Kinder	Anzahl Mädchen	Anzahl Jungen	Ø- Alter	Anzahl Ausländer	keine Erlaubnis
Jg. 1	49	20	29	6,9	6	2
Jg. 2	51	17	34	7,9	0	0
Jg. 3	49	24	25	8,9	7	4
Jg. 4	52	26	26	9,8	5	2

Abbildung 7: Zusammensetzung der Probandengruppe (Jahrgänge)

Krankheitsbedingt waren meist nicht alle Schüler anwesend. Auffällig ist das ungleiche Verhältnis von Jungen zu Mädchen (114:87)[78] in den vier Klassenstufen, insbesondere im zweiten Jahrgang ist ein deutliches Ungleichgewicht zugunsten der Jungen erkennbar. Das Durchschnittsalter der Schüler pro Klasse wurde am ersten Tag der Erhebung berechnet.
Insgesamt 9% der Kinder waren Ausländischer, zwei von ihnen beherrschten nur rudimentär die deutsche Sprache. Die Eltern dieser beiden Kinder, wie auch sechs weitere Elternpaare, haben eine Teilnahme an den Untersuchungen abgelehnt. Die übrigen ausländischen Schüler waren überwiegend in der Lage, teilweise mit gezielter Hilfestellung, vorgegebene Aufgaben und Fragen verbal und schriftsprachlich[79] zu lösen. Ihre Beiträge konnten daher mit in die Auswertungen einfließen, da sie im Vergleich zu denen der deutschsprachigen Kinder kaum qualitative und quantitative Mängel aufweisen.
Hintergrundinformationen über Leistungsstärken oder das soziale Umfeld einzelner Kinder, Gruppenstrukturen etc. sind für diese Untersuchungen ebenfalls von Bedeutung. Hierzu dienten neben eigenen Beobachtungen auch Äußerungen der Klassenlehrer und Eltern. Auch aus Erzählungen der Kinder konnten zahlreiche Rückschlüsse gezogen werden. Auf die Subjektivität dieser Angaben ist ausdrücklich hinzuweisen.

Begonnen wurden die Erhebungen in einer vierten Klasse der Grundschule A. Zu den Kindern bestand bereits ein Vertrauensverhältnis, da ich als hilfswissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften hier schon seit Beginn des ersten Schuljahres (1996) unter Leitung von Frau Prof. Dr. E. Billmann-Mahecha mehrere Erhebungen zum Thema „Geschichtsbewusstsein“ vorgenommen hatte. Darüber hinaus hatte ich in dieser Gruppe auch die Daten für meine Diplomarbeit (vgl. Hausen 1998) zum Thema „Zeit“ ermittelt. Alle früheren Unterrichtsbesuche und Erhebungen gaben sukzessiv Aufschluss über das Leistungsniveau der Lerngruppe, Freundschaftsgruppen, individuelle Leistungsveränderungen etc., wodurch

[78] Die ursprüngliche Intention, ein geschlechtsspezifisch gleiches Verhältnis der Probanden von 50 Mädchen und 50 Jungen je Jahrgangsstufe an den Studien zu beteiligen, ließ sich aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht realisieren. Dies hätte eine Ausweitung der Erhebungen auf drei Klassen je Jahrgang bedeutet.
[79] Schriftliche Aufgaben bekamen nur die Kinder der dritten und vierten Klassen.

Kleingruppen nach ausgewählten Kriterien zusammengestellt und gezielt Arbeitsaufträge verteilt werden konnten. Die Schüler zeichneten sich durch ein gutes Sozialverhalten aus, da die Klassenlehrerin vom ersten Schultag an Wert auf den sozialen Umgang gelegt hat.

Die sieben Klassen (je zwei erste, zweite und dritte Klassen sowie eine vierte Klasse) der Schule B wurden mir durch die Schulleitung zugewiesen. Mittels teilnehmender Beobachtungen im Unterricht lernte ich die Kinder kennen, wodurch ich schließlich Kleingruppen - unter Berücksichtigung der Vorgaben der Lehrer - selbständig zusammenstellen konnte.
Bezeichnend für die Probanden aller Klassen waren Leistungsbereitschaft und ein im Durchschnitt hohes bis sehr hohes Leistungsniveau in allen Fächern. Erkennen ließ sich dieses z.B. an ihrem Umgang mit neuen und bereits bekannten Lerninhalten sowie anhand der Quantität und Qualität von außerschulisch erworbenem Wissen. Nach Angaben der Lehrer erfuhr ein großer Teil der Schüler, bedingt durch leistungsorientierte Eltern, spezielle außerschulische Förderung in musischen, sportlichen und kulturellen Bereichen. Laut den Aussagen einiger Kinder halfen ihre Eltern ihnen häufig bei Hausarbeiten, kontrollierten ihre Arbeitsergebnisse und wiederholten mit ihnen den Unterrichtsstoff. Das besondere Engagement der Elternschaft zeigte sich u.a. auch an einer hohen Beteiligung an Elternabenden, der Bereitschaft zur Hilfe bei Ausflügen und Schulfesten. Es ist nicht auszuschließen, dass einige Eltern nach Bekanntwerden meines Vorhabens mit ihrem Kind gezielt Inhalte zur Geschichte bearbeitet haben. Dieses Konkurrenz- und Leistungsdenken ließ sich sogar schon bei vielen Zweitklässlern beobachten, so dass ich auf Wunsch einer Lehrerin alle Arbeiten unkommentiert entgegennehmen sollte.
Die Ursachen für Leistungsdifferenzen innerhalb einer Klasse, die besonders bei den Schülern der Grundschule A deutlich wurden, führten die Lehrkräfte auf deutliche Unterschiede in der kognitiven und motorischen Entwicklung zurück. Ihrer Meinung nach basieren diese wiederum auf den verschiedenen sozialen, familiären, finanziellen und kulturellen Hintergründen der Kinder.[80] Gespräche mit den Eltern der schwächeren Schüler und das Beobachten dieser Kinder gaben den Lehrkräften Aufschluss über mangelnde Anregung in der Freizeit, einen hohen Fernsehkonsum, Desinteresse der Eltern an der Schule sowie auch finanzielle Probleme im Elternhaus.
Im Unterschied zu den konventionellen Unterrichtsstunden arbeiteten alle Kinder bei den Untersuchungen begeistert und überwiegend konzentriert mit.[81] Sie waren sehr darauf bedacht, die ihnen gestellten Fragen und Aufgaben fehlerfrei zu beantworten.

---

[80] Die Elternschaft der Schule B zeichnete sich eher durch höhere, vielfach akademische Bildungsabschlüsse mit höherem Einkommensniveau aus.
[81] An einigen Stellen in der Literatur wird auf die Gestaltung besonderer Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Gelingen der Erhebungen hingewiesen. Nur so lässt sich erreichen, dass die angesprochenen Vertreter des Feldes von sich aus bereit sind, die „ungewohnten Zumutungen in Kauf zu nehmen“ (Wolff 2004, S.

4.2.2 Themenspektrum

Der Themenkomplex „Geschichte“ bietet eine Vielzahl an Einzelthemen, die sehr unterschiedliche Herangehens- und Betrachtungsweisen zulassen. Welche historischen Inhalte sich für Kinder zwischen sechs und elf Jahren zur Bearbeitung anbieten, ist eines der Forschungsziele dieser Arbeit. Zur Durchführung der Erhebungen ist auf Basis meiner bisherigen Studien zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern (vgl. Hausen 1996/1998) eine thematische Auswahl nach verschiedenen Kriterien erfolgt:

a) Die Fragestellungen sollten den Interessengebieten der Kinder entstammen und so zur motivierten Teilnahme anregen.
b) Die Kinder sollten über mindestens fundamentale Wissens- und Vorstellungsinhalte der einzelnen Inhalte verfügen.
c) Die Themen sollten im Sinne der Elternschaft sein, z.B. keine besondere emotionale Betroffenheit erzeugen.[82]

Durch ein umfangreiches Fragenspektrum sollte ein breiter Inhaltsbereich zu historischen Interessen und Vorstellungen, zu zeitlichen Verknüpfungsleistungen, zu Wissensquellen und -inhalten sowie zur sprachlichen Repräsentation von Geschichtsbewusstsein abgedeckt werden. Die bearbeiteten Schwerpunktthemen erstrecken sich auf verschiedene zentrale Aspekte, die sowohl von mir als Gesprächsleiterin (Int.) als auch von den Probanden (P) selber in die Diskussionen, die Gespräche und die Befragungen eingebracht wurden:

HISTORISCHE ZEITABSCHNITTE UND EPOCHEN
ERDGESCHICHTE

Genesis/ Evolution[83]	1. Klasse	4. Klasse
* Entstehung der heutigen physikalischen Welt		X (Int./P)
* Entwicklungsverlauf/ Evolution	X (Int./P)	X (Int./P)
* Flora und Fauna z.B. Dinosaurierarten	X (Int./P)	X (P)
* Gründe für Aussterben von Tierarten z.B. Dinosaurier	X (Int./P)	X (Int./P)
* klimatische Bedingungen z.B. Eiszeit	X (P)	

335) wie z.B. Zeit für Gespräche zu erübrigen, sich kommunikativen Zugzwängen auszusetzen, Vertrauen zu schenken. Aufgrund der natürlichen Begeisterungsfähigkeit der Kinder für Neues und Unbekanntes war diese Problematik nur am Rande zu berücksichtigen. Verständigungsschwierigkeiten auf verbaler und nonverbaler Ebene wurden umgangen, indem die Wahl des Vokabulars, des Kommunikationsstils und der Umgangsformen an das in der Entwicklung begriffene kognitive und sprachliche Niveau angepasst wurde.

[82] Auf den Elternbrief hin haben mich Eltern angerufen und sich nach Details erkundigt. Eine Frage war dabei nach den Themen „Zweiter Weltkrieg“ und „Nationalsozialismus“, welche oftmals als nicht kindgemäß eingestuft wurden. Entsprechend wurde die Bitte nach Ausschluss dieses Themenkomplexes geäußert.

[83] Obwohl der Geschichtsbegriff auf die Menschheitsgeschichte bezogen ist, sind die Themen „Evolution“ und „Dinosaurier“ in den Themenkanon integriert. Zum einen bringen die Kinder den Themen ein besonderes Interesse entgegen, verfügen damit auch über recht umfangreiche Wissens- und Vorstellungsinhalte zu diesen Tieren, ihren Lebensgewohnheiten und den damaligen ökologischen Bedingungen. Zum anderen lassen sich an ihnen durchaus Leistungen zu verschiedenen Aspekten von Geschichtsbewusstsein, z.B. zum Realitätsbewusstsein und zu Verknüpfungen zwischen den Zeitdimensionen aufzeigen (siehe Kapitel 5).

* Menschen und ihre Lebensweisen z.B. Fischfang	X (P)	X (P)
* Quellen des Wissenserwerb	X (Int./P)	X (Int./P)
* Schöpfung (religiöse Perspektive) z.B. Schöpfungsgeschichte	X (Int./P)	X (Int./P)
* Synonyme z.B. Weltentstehung		X (P)
* Theorie der Genesis	X (Int./P)	X (Int./P)
* Verknüpfungen zwischen Zeitdimensionen	X (Int.)	
* Verwendung von Fachvokabular z.B. Ursuppe, Urknall, Gase		X (P)
* zeitliche Einordnung/ Datierung	X (Int./P)	X (Int.)

Abbildung 8: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Genesis/Evolution

VOR- UND FRÜHGESCHICHTE		
Steinzeit	1. Klasse	4. Klasse
* Darstellung von Szenarien	X (P)	X (P)
* Erfindungen/ Entdeckungen z.B. Feuer	X (Int./P)	X (P)
* Flora und Fauna z.B. Mammuts, Wildschweine	X (Int./P)	X (Int./P)
* geographische Besonderheiten z.B. Vulkane	X (P)	X (P)
* Jagd und Jagdwaffen z.B. Speere, Faustkeile	X (Int./P)	X (P)
* Kleidung z.B. Tierfelle	X (Int./P)	X (Int.)
* klimatische Bedingungen z.B. Eiszeit	X (P)	
* Lebensgewohnheiten z.B. Nahrungsgewinnung und -zubereitung	X (Int./P)	X (P)
* Nahrungsmittel z.B. Fisch, Fleisch, Beeren	X (Int./P)	X (Int./P)
* Physis von Steinzeitmenschen		X (Int./P)
* Quellen des Wissenserwerbs z.B. Bücher, Karten	X (Int./P)	X (Int./P)
* soziales und kulturelles Leben z.B. Dorfgemeinschaft, Feste	X (P)	X (P)
* spezifische Gegenstände und Werkzeuge z.B. Feuersteine, Äxte	X (Int./P)	X (Int./P)
* Verknüpfungen zwischen Zeitdimensionen	X (Int.)	X (Int./P)
* Werkstoffe z.B. Stein, Holz	X (P)	X (P)
* Wohnstätten z.B. Höhlen	X (Int./P)	X (P)
* zeitliche Einordnung/ Datierung		X (Int.)

Abbildung 9: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Steinzeit

Bronzezeit und Eisenzeit	1. Klasse	4. Klasse
* Erklärung der Bezeichnung		X (P)
* zeitliche Einordnung/ Datierung		X (P)

Abbildung 10: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Bronzezeit/Eisenzeit

ALTERTUM (RÄUMLICHE ORDNUNG)

Altägyptisches Reich	1. Klasse	4. Klasse
* Bauwerke z.B. Pyramiden, Statuen, Erdwasserbunker		X (P)
* Flora und Fauna z.B. Kobra		X (Int.)
* geographische Kenntnisse z.B. Nil, Hitze		X (P)
* historische Persönlichkeiten z.B. Caesar, Kleopatra, Pharaonen	X (P)	X (Int./P)
* Kultur/ Religion z.B. Glaube an Götter, Mumifizierung		X (Int./P)
* Lebensgewohnheiten		X (P)
* literarische Bezüge z.B. Asterix und Obelix		X (P)
* Nahrungsmittel z.B. Fleisch		X (P)
* Quellen des Wissenserwerbs z.B. Bücher, Sachunterricht		X (Int./P)
* religiöse Bezüge z.B. Tod Jesus Christus		X (P)
* Verwendung von Fachvokabular z.B. Hochkultur		X (P)
* zeitliche Einordnung/ Datierung		X (P)

Abbildung 11: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Altägyptisches Reich

Chinesisches Reich	1. Klasse	4. Klasse
* geographische Einordnung z.B. Ferner Osten		X (P)
* religiöse Bezüge z.B. Tempel		X (P)
* Synonym "Altes China"		X (P)
* Volksstamm der Chinesen		X (P)

Abbildung 12: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Chinesisches Reich

Römisches Reich	1. Klasse	4. Klasse
* Herrscher z.B. Julius Cäsar		X (P)
* kämpferische Auseinandersetzungen		X (P)
* Synonym "Altes Rom"		X (P)
* Volksstamm der Griechen		X (P)

Abbildung 13: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Römisches Reich

Mittelalter	1. Klasse	4. Klasse
* Baumaterialien und Werkstoffe z.B. Holz, Stroh, Leder, Eisen	X (P)	
* Berufsstände z.B. Bauern, Händler, Handwerker, Knappen	X (P)	X (Int./P)
* Bildungswesen z.B. Klosterschulen		X (Int.)
* Erfindungen	X (Int./P)	
* Feudalsystem	X (P)	
* Flora und Fauna z.B. Kartoffelpflanze	X (P)	
* Fortbewegungsmittel z.B. Pferde, Kutschen	X (P)	X (P)
* Gebäude z.B. Arten, Lage, Gebäudeteile	X (Int./P)	X (Int./P)
* Gebrauch von Fachvokabular z.B. Katapult, Rammbock	X (P)	X (P)
* Gruppen und Kollektive z.B. Bauern, Ritter, Adel	X (Int./P)	X (Int./P)
* Kleidung	X (P)	X (Int./P)

* Königshof z.B. Könige, Prinzessinnen, Burgfräulein	X (Int./P)	X (P)
* Kriegshandlungen/ Schutzmaßnahmen	X (Int./P)	
* medizinische Versorgung		X (Int.)
* moralische Bewertung des Zeitalters	X (Int.)	
* Nahrungsmittel z.B. Kartoffeln, Wein	X (Int./P)	
* Quellen des Wissenserwerbs z.B. Bücher	X (Int./P)	X (P)
* spezifische Gegenstände z.B. Feder	X (Int./P)	X (P)
* Verknüpfungen zwischen Zeitdimensionen z.B. Sozialsystem	X (Int./P)	X (Int./P)
* Volkskultur z.B. Sitten und Gebräuche, Hexenglaube	X (P)	X (Int./P)
* Waffen und Rüstungen z.B. Katapulte, Speere, Armbrust	X (P)	X (Int./P)
* Wirtschaftssystem z.B. Geld		X (Int.)
* zeitliche Einordnung/ Datierung	X (Int./P)	X (Int./P)

Abbildung 14: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Mittelalter

NEUZEIT/NEUESTE ZEITGESCHICHTE

18./19. Jh.	1. Klasse	4. Klasse
* Erfindungen	X (Int.)	

Abbildung 15: Historische Zeitabschnitte und Epochen – 18./19. Jahrhundert

Erster Weltkrieg	1. Klasse	4. Klasse
* Bezug zu Großeltern	X (P)	
* Kriegsszenarien z.B. Kampf in Schützengräben		X (P)
* Quellen des Wissenserwerbs		X (P)
* Verknüpfungen zwischen Zeitdimensionen		X (P)
* Verwendung von Fachvokabular z.B. Schützengräben		X (P)
* zeitliche Einordnung/ Datierung	X (P)	X (P)

Abbildung 16: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Erster Weltkrieg

20er Jahre	1. Klasse	4. Klasse
* Ereignisse z.B. Untergang der Titanic	X (P)	
* Quellen des Wissenserwerbs z.B. Erzählung	X (P)	
* Waffen z.B. Pistolen	X (P)	
* zeitliche Einordnung/ Datierung	X (P)	

Abbildung 17: Historische Zeitabschnitte und Epochen – 20er Jahre

Zweiter Weltkrieg/ Nationalsozialismus		
* Atombombenabwurf		X (P)
* Bedeutung/ Nutzen der Beschäftigung mit dem Thema		X (Int.)
* beteiligte Nationen	X (Int./P)	X (P)

* Bezug zu Familienangehörigen z.B. Großeltern, Onkel	X (P)	X (Int./P)
* Bezug zur Stadt Hannover z.B. Altstadt, Stadion		X (P)
* Emotionen der Menschen		X (Int./P)
* Gründe für den Kriegsbeginn		X (P)
* Hitler z.B. Person, Taten, Todesursache		X (Int./P)
* Holocaust		X (P)
* Kampfszenarien, Bombardierung und Zerstörung	X (Int./P)	X (Int./P)
* Kriegsverlauf		X (P)
* Lebensgewohnheiten/ -umstände z.B. Flucht, Armut, Tod		X (Int./P)
* moralische Beurteilung	X (Int.)	X (Int./P)
* Quellen des Wissenserwerbs z.B. Medien, Erzählungen	X (Int./P)	X (Int./P)
* Sitten und Gebräuche z.B. Verwendung des Rohrstocks		X (P)
* spezifische Gegenstände, Gebäude z.B. Gasmaske, Bunker		X (P)
* Verhalten der eigenen Eltern zum Thema z.B. Fernsehverbot		X (P)
* Verknüpfungen zwischen Zeitdimensionen	X (Int.)	X (P)
* Verwendung von Fachvokabular z.B. Rosinenbomber	X (P)	X (P)
* Waffen/ Kampfmittel/ Kriegsfahrzeuge z.B. Panzer, Torpedos	X (Int./P)	X (Int./P)
* zeitliche Einordnung/ Datierung	X (Int./P)	X (Int./P)

Abbildung 18: Historische Zeitabschnitte und Epochen – 2. Weltkrieg/Nationalsozialismus

DDR	1. Klasse	4. Klasse
* Erklärung der Bezeichnung „DDR"		X (P)
* Flucht z.B. Fluchtszenarien, Flüchtlingszahl		X (P)
* geographische Lagebeschreibung		X (P)
* Lebensumstände z.B. reduziertes Warensortiment		X (Int./P)
* Mauer z.B. Szenarien von Bau und Fall, Sicherung		X (P)
* moralische Beurteilung z.B. Mauerfall		X (Int.)
* politisches System		X (P)
* Quellen des Wissenserwerbs z.B. Fernsehen, Bücher		X (Int./P)
* Verwendung von Fachvokabular z.B. Trabbis		X (P)
* zeitliche Einordnung/ Datierung		X (Int./P)

Abbildung 19: Historische Zeitabschnitte und Epochen – DDR

50er/60er/70er Jahre (Kindheit der Eltern und Großeltern)	1. Klasse	4. Klasse
* Lebensgewohnheiten und –umstände		X (Int.)
* Quellen des Wissenserwerbs		X (Int.)
* spezifische Gegenstände z.B. Autos, Schreibwerkzeuge, Kleidung		X (Int.)
* Spielzeuge z.B. Barbiepuppen		X (Int./P)
* Sportgeräte z.B. Schlittschuhe		X (Int./P)
* Süßigkeiten z.B. Kaugummi		X (Int./P)
* zeitliche Einordnung/ Datierung		X (P)

Abbildung 20: Historische Zeitabschnitte und Epochen – 50er/60er/70er Jahre

GEGENWART	1. Klasse	4. Klasse
* Bedeutung des Schulfachs „Geschichte“ und des Wissenserwerbs		X (Int.)
* Bedeutung historischer Relikte	X (Int./P)	
* Bedeutung von Erinnerungen z.B. an den 2. Weltkrieg		X (Int.)
* Bedeutung von Geschichte allgemein		X (Int.)
* Bedeutung von Museen	X (P)	
* Quellen des Wissenserwerbs z.B. Besichtigungen, Medien	X (P)	X (P)
* Rekonstruktion der Vergangenheit z.B. Klonen von Mammuts		X (P)
* Reliquien z.B. archäologische Funde, Munition, Rüstungen	X (P)	X (P)
* Verknüpfungen zwischen Zeitdimensionen	X (Int.)	
* Zeitgeschehnisse z.B. Kosovo-Krieg		X (P)

Abbildung 21: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Gegenwart

Zukunft	1. Klasse	4. Klasse
* Artikulation eigener Zukunftswünsche/ -planung z.B. Berufe, Besitz	X (Int.)	X (Int./P)
* Bedeutung der Entwicklung von Zukunftshypothesen		X (Int.)
* Begegnung mit fremdem Leben	X (P)	
* Bewertung der Zukunft z.B. 3. Weltkrieg	X (P)	X (Int./P)
* Entwicklungen in Naturwissenschaften z.B. neue Medikamente		X (P)
* Erforschung und Nutzung anderer Planeten	X (P)	X (P)
* Flora und Fauna z.B. Existenz von Dinosauriern	X (Int./P)	X (P)
* Fortbewegung z.B. Fahrzeuge	X (Int.)	X (Int.)
* Fortschritt /Rückschritt		X (Int./P)
* Kleidung		X (P)
* klimatische Veränderungen z.B. Gewitter	X (P)	
* Kriege und Waffen z.B. 3. Weltkrieg	X (Int.)	X (Int./P)
* Lebensraum	X (P)	
* Menschheit z.B. Physische Gestalt, Alterungsprozesse	X (P)	X (P)
* Nahrungsmittel	X (Int.)	
* Quellen der Hypothesen	X (P)	
* technische Innovationen z.B. Roboter, schadstofffreie Autos	X (Int./P)	X (Int./P)
* Umweltschutz/ -zerstörung z.B. Ozonloch	X (Int./P)	
* Verknüpfungen zwischen Zeitdimensionen	X (Int.)	
* Weltuntergang	X (P)	
* zeitliche Einordnung/ Datierung z.B. 3. Weltkrieg	X (Int./P)	X (Int./P)

Abbildung 22: Historische Zeitabschnitte und Epochen – Zukunft

THEMATISCHE SCHWERPUNKTE

Chronologische Reihung/ Veränderlichkeit	1. Klasse	4. Klasse
* Bekleidung z.B. Schuhe		X (Int.)
* Familienangehörige		X (Int./P)
* Fortbewegungsmittel z.B. Straßen-/ Wasserfahrzeuge	X (Int.)	X (Int.)
* Kommunikations-/ Unterhaltungsmedien z.B. Radio, Computer		X (Int.)

* Materialien z.B. Holz, Metall		X (Int.)
* Schreibwerkzeuge/ -materialien z.B. Kugelschreiber, Bleistift		X (Int.)
* Tiere z.B. Mammuts, Elefanten	X (P)	
* Zeitabschnitte, Epochen, Ereignisse z.B. Bronze-/ Eisenzeit	X (Int./P)	X (Int./P)

Abbildung 23: Thematische Schwerpunkte - Chronologische Reihung/ Veränderlichkeit

Historische Persönlichkeiten und sonstige Personen	1. Klasse	4. Klasse
Personen		
* Adolf Hitler		X (P)
* Erich Honecker		X (P)
* Julius Cäsar		X (P)
* Kleopatra	X (P)	
* Marcus Antonius		X (P)
* Milosevic		X (P)
* Neil Armstrong	X (P)	
* Oma und Opa	X (P)	X (P)
Biblische Gestalten		
* Abraham		X (P)
* Adam und Eva		X (P)
* Gott	X (P)	
* Jakob und Esau		X (P)
* Jesus	X (P)	
* Joseph		X (P)
* Moses	X (P)	
Figuren aus Literatur und Mystik		
* Asterix und Obelix	X (P)	
* Dornröschen, Rumpelstilzchen, Schneewittchen u.a.	X (P)	
* Herkules	X (P)	
* König der Löwen	X (P)	
* Mickey Mouse, Goofy, Donald Duck u.a.	X (P)	
* Mogli	X (P)	
* Prinz Eisenherz, Ritter Kunibert	X (P)	
* Pumuckel	X (P)	
* Sissi, Eisprinzessin	X (P)	

Abbildung 24: Thematische Schwerpunkte - Historische Persönlichkeiten/sonstige Figuren

Autobiographie/Familiengeschichte	1. Klasse	4. Klasse
* Altersangaben von Familienmitgliedern	X (Int./P)	X /Int./P)
* Bezüge zu historischen Ereignissen z.B. Mauerfall	X (P)	X (P)

Abbildung 25: Thematische Schwerpunkte – Autobiographie/Familiengeschichte

Historisch wichtige Gruppen und Kollektive	1. Klasse	4. Klasse
* „Alte" Griechen		X (Int./P)
* „Alte" Römer		X (Int./P)
* Adel/ Herrscher z.B. König/-in, Kaiser/-in, Prinz/-essin	X (P)	X (P)
* Alliierten im Zweiten Weltkrieg	X (P)	X (P)
* Franzosen, Österreicher u.a. Nationen		X (P)
* Burgdamen		X (P)
* Herrscher/ Gottheiten des "Alten" Ägypten z.B. Pharaonen		X (P)
* Hexen		X (P)
* Jäger und Sammler	X (Int./P)	
* Nato		X (P)
* Neandertaler		X (P)
* Ritter	X (P)	X (Int./P)
* Ständeordnung des Mittelalters z.B. Ritter und Knappen, Bauern	X (P)	X (P)
* Steinzeitmenschen		X (P)
* Urmenschen	X (Int./P)	X (P)

Abbildung 26: Thematische Schwerpunkte – Historisch wichtige Gruppen und Kollektive

(Historisch) bedeutsame Stätten/ Zeugnisse	1. Klasse	4. Klasse
* Ägypten/Pyramiden	X (Int./P)	X (Int./P)
* Archäologische Funde z.B. Mammutskelett		X (P)
* Arche Noah	X (P)	
* Berliner Mauer		X (P)
* Bunker		X (P)
* Grenzen z.B. Deutschland-Polen, Deutschland-Frankreich		X (P)
* Marienburg	X (P)	
* Rom	X (Int./P)	X (Int./P)
* Russland		X (P)
* Schlösser, Burgen, Paläste	X (P)	X (Int./P)
* Die sieben Weltwunder		X (P)

Abbildung 27: Thematische Schwerpunkte – (Historisch) bedeutsame Stätten/ Zeugnisse

Sonstige Themen	1. Klasse	4. Klasse
* (außer-)schulisches Interesse an geschichtlichen Themen	X (Int./P)	X (Int.)
* Assoziationen zum Begriff „Geschichte" z.B. Epochen, Personen	X (Int.)	X (Int.)
* bevorzugte Medien zur Beschäftigung mit Geschichte z.B. Museum	X (P)	X (Int.)
* Differenzierung real/ fiktiv z.B. historische/ literarische Erzählungen	X (Int.)	
* Entwicklungen z.B. technischer Fortschritt, wirtschaftl. Aufschwung	X (Int./P)	X (P)
* Lieblingsepoche/ -zeit		X (Int.)
* Rekonstruktion der Vergangenheit z.B. Klonen		X (P)
* Verknüpfungen zwischen Zeitdimensionen z.B. Spielzeuge	X (Int./P)	X (Int./P)
* Zeitstrahl, Zeitbegriff / -verständnis z.B. Zeitintervalle, Datierungen	X (Int.)	X (P/Int.)

Abbildung 28: Thematische Schwerpunkte – Sonstige Themen

Die Kategoriebildung[84] und Subsumtion verschiedener Einzelaspekte stellt nur eine Möglichkeit einer zusammengefassten Darstellung der generierten Inhalte dar, wobei sich an einigen Stellen inhaltliche Überschneidungen ergeben, z.B. die Person Hitlers als zentrale Person unter den Kategorien „2. Weltkrieg/Nationalsozialismus“ und „Historische Persönlichkeiten und sonstige Personen“.

Offensichtlich wird eine Vielfalt an initiierten historischen Themen. Im Vordergrund standen stets kindgemäße Aspekte wie z.B. Natur, Lebensweisen, Nahrungsmittel, Kleidung. Einige wurden dabei aufgrund individueller Relevanzsetzung nur angerissen, andere hingegen ausführlich erörtert, die dann meist ein recht breites Spektrum an Kenntnissen und Vorstellungen präsentieren. Darüber hinaus lenkten einzelne Kinder(gruppen) ihr Interesse auf spezielle Fragestellungen und Themen, z.B. die „DDR“, die dann oft recht ausführlich diskutiert wurden. Der ursprünglich festgelegte Themenkanon wurde daraufhin ergänzt.

Im Allgemeinen habe ich mich bei der Inhaltsauswahl an den im Buchhandel erhältlichen Kindersachbüchern zur „Geschichte „orientiert[85], von denen anhand der Vorstudien auszugehen war, dass sie von Grundschülern rezipiert werden. Ebenfalls leitend waren Äußerungen und Beobachtungen der Kinder während der Erhebungen.[86] Im Sinne des Paradigmas qualitativer Forschung bestand stets Offenheit gegenüber allen Themen und Fragestellungen zur Geschichte, denen die Kinder Interesse entgegenbrachten. Die Gespräche haben sich so besonders lebendig und inhaltlich vielfältig gestaltet. In der Erhebungsphase zeigte sich, dass die ausgewählten Fragestellungen und Sachgebiete überwiegend den tatsächlichen Interessen der Kinder entsprachen und sie über erste, mit zunehmendem Lebensalter sogar über erweiterte Kenntnisse und Vorstellungen verfügten.

4.2.3 Die organisatorische und methodische Anlage der Untersuchung

Zeitrahmen

Die Phase der Datenerhebung hat sich über ca. zehn Monate (Mitte August 1999 bis Ende Mai 2000) erstreckt, in der mittels eines breiten Methodenspektrums systematische

---

[84] Die Kategorien sind im ersten Teilabschnitt chronologisch geordnet, welche in ähnlicher Form zur inhaltlichen Orientierung während des Erhebungszeitraums dienten. Die thematische Gliederung im zweiten Abschnitt erstreckt sich auf eine Auswahl an häufig generierten Personen, historischen Stätten usw. Die Auflistung lässt sich durchaus weiter detaillieren, bringt aber keine weiteren fruchtbaren Erkenntnisse mit sich.

[85] Das breite Spektrum an Büchern zum Thema „Geschichte“ lässt sich gliedern nach
- historischen Epochen, z.B. Steinzeit, Mittelalter;
- historischen Stätten/Zeugnissen, z.B. Pyramiden;
- historisch bedeutsamen Gruppen/Kollektiven, z.B. Ritter;
- historischen Ereignissen, z.B. Zweiter Weltkrieg.

[86] Zwei Beispiele: So entsprach das sehr komplexe Thema der autobiographischen Erinnerungen wenig den kindlichen Interessen und wurde daher nicht vertieft. Das Thema „Ägypten“ ist alleinig im dritten und vierten Schuljahr als alternativ gestellte Zeichenaufgabe von wenigen Kindern bearbeitet worden. Aufgrund des geringen Interesses und der rudimentären Wissensinhalte erfolgte keine Bearbeitung in den unteren Jahrgängen.

Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern, zu ihren historischen Interessen und Informationsquellen durchgeführt worden sind.
Ursprünglich war für die Erhebungsphase ein Zeitraum von fünf Monaten und eine sich anschließende Phase der Datenaufbereitung und -auswertung von ca. neun Monaten veranschlagt worden. Die Forschungspraxis zeigte jedoch schnell, dass eine zeitgleiche Durchführung von Datenerhebung, Transkription und Auswertung aus verschiedenen Gründen geboten war. Daher war der zeitliche Ablaufplan in dieser Ursprungsform nicht einzuhalten. Viele Sequenzen aus Einzelbefragungen während bzw. nach dem Zeichnen sowie aus Gruppendiskussionen erforderten zum (weiterführenden) Verständnis der kindlichen Vorstellungsinhalte ein gezieltes Nachfragen.

- Die Äußerungen der Kinder waren teils unartikuliert und grammatikalisch fehlerhaft, so dass eine zeitnahe Transkription der Tonbandaufnahmen die Verschriftlichung erheblich erleichtert und eine wortgetreuere Widergabe ermöglicht hat.
- Das gewählte Auswertungsverfahren der Grounded Theory (siehe Kapitel 4.3.2) ist auf eine gleichzeitig durchzuführende Datenerhebung und Auswertung ausgerichtet, da sich erst während der Erhebungsphase ein theoretischer Bezugsrahmen herauskristallisierte, der schrittweise modifiziert und vervollständigt wird.
- Seitens der Lehrkräfte wurde mir der enge Zeitrahmen von „nur“ durchschnittlich drei Schulstunden pro Woche in einer Klasse gewährt.
- Die Schulleitung der Schule B legte besonderen Wert darauf, dass die Erhebungen in einer Klasse abgeschlossen waren, bevor sie in einer anderen begonnen wurden.

Die Erhebungen sind nach den Sommerferien im Schuljahr 1999/2000 in der Grundschule A, nach kurzer Zeit auch in der Grundschule B begonnen worden. Da mich die Kinder der Grundschule A aufgrund der Untersuchungen zum Zeitbewusstsein bereits seit Herbst 1997 kannten, war durch eine schon bestehende Vertrauensbasis ein leichter Einstieg gegeben.[87]
Weitergeführt wurden die Erhebungen in einer weiteren dritten bzw. vierten Klasse sowie in jeweils zwei Klassen des zweiten und ersten Jahrganges.
Kurz vor den Sommerferien 2000 war die Phase der Datensammlung beendet, da sich im Zuge der parallel durchgeführten Datenaufarbeitung und –auswertung ein recht klarer und aussagekräftiger theoretischer Bezugsrahmen herauskristallisierte. Dennoch wurden auch in der sich anschließenden Phase der Theoriearbeit die Konzepte, Konstrukte und Hypothesen weiter entwickelt, verfeinert und verknüpft.

[87] Aus organisatorischen Gründen mussten die Erhebungen in einer dritten Klasse in derselben Schule abgebrochen und diese in einer Klasse der Grundschule B erneut begonnen werden.

Formalitäten

Um den formalen Anforderungen der Erhebung nachzukommen, wurde ein dreistufiger Aufbau verfolgt. Nachdem ich das Projekt der Schulleitung vorgestellt und die Erlaubnis zur Durchführung der Erhebungen eingeholt hatte, bin ich an die mir zugewiesenen Lehrkräfte (Klassen- und Fachlehrer) herangetreten. Mit ihnen musste u.a. der zeitliche und organisatorische Rahmen abgesprochen werden.
Vor Erhebungsbeginn wurde den Eltern in einem Elternbrief (siehe Anhang, Material VIII) das Projekt vorgestellt. Sie wurden formell um ihr Einverständnis über die Teilnahme ihrer Kinder an der Studie gebeten. Rückfragen wurden von mir telefonisch beantwortet.

Die methodische Anlage der Untersuchung

Sowohl Geschichtsbewusstsein als komplexes und schwer zu beschreibendes theoretisches Konstrukt als auch Kinder als Probanden stellen besondere Anforderungen an die empirische Praxis. Vor dem Hintergrund der qualitativen Forschungsmethodologie der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) wurde dem Untersuchungsbereich des kindlichen Geschichtsbewusstseins mit verschiedenen Fragestellungen und Annahmen begegnet, ohne dabei von einer bestehenden Hypothese oder Theorie auszugehen (siehe Kapitel 4.3.2).
Bei der Auswahl der Erhebungsverfahren sind die Besonderheiten der bei Kindern noch in der Entwicklung begriffenen kognitiven und sprachlichen Kompetenzen zu berücksichtigen, die letztendlich das Entwicklungsniveau und die Art und Weise der Manifestation von Geschichtsbewusstsein bestimmen. Leitend waren zudem die expliziten Bitten zweier Lehrerinnen und einiger Eltern, keine Verbindung zwischen schulischen Leistungstests und den Erhebungen herzustellen. Ein ungewollter Leistungsdruck sollte so vermieden werden.
Erste theoretische Überlegungen zu geeigneten methodischen Zugangsweisen zur Erfassung des Geschichtsbewusstseins von Kindern und Jugendlichen sowie zur Evaluation von historischem Lernen stammen vor dem Hintergrund einer geschichtlichen Orientierung von Roth (1965) und Küppers (1966). Als neuere empirische Bemühungen in Deutschland sind vor allem die Arbeiten von Beilner (1990/1992/1998/1999), v. Borries (z.B. 1990a/1990b/1992), El Darwich (1991), Langer-Plän (1999) und Kölbl (2004a) zu nennen. Aus empirisch-psychologischer Sicht nähert sich Billmann-Mahecha (1998/1999) historischem Bewusstsein an und hebt ein Ineinandergreifen verschiedener Verfahren hervor. Dabei richtet sie besonderes Augenmerk auf das qualitative Paradigma.

Aufbauend auf diesem Ansatz wurde die vorliegende Studie auf ein breites Spektrum an Methoden empirischer Sozialforschung ausgerichtet: [88]

Teilstandardisierte Erhebungsmethoden:	Offene Erhebungsmethoden:
* Einzelbefragung	* Kindergruppendiskussion, initiiert durch verschiedene Grundreize, z.B. ein Würfelspiel, Puzzleaufgaben
* schriftliche Fragebögen für Schüler, (Eltern und Lehrkräfte)	* teilnehmende Beobachtung im Unterricht
* Lückentext-Verfahren	* „Brainstorming“
* thematisch gebundene Zeichenaufgaben	* Verfahren zur Anregung von Erzählungen

Abbildung 29: Die methodische Anlage der Untersuchung

In der Kindheitsforschung ermöglicht die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren…

a) … differenzierte Daten zu ermitteln;
b) … variierenden sprachlichen und kognitiven Kompetenzen zu begegnen;
c) … langfristig das Interesse und die Begeisterungsfähigkeit von Kindern an der Teilnahme der Erhebungen aufrechtzuerhalten.

Je nach Forschungsfrage kamen sowohl verbale oder nonverbale, strukturierte oder unstrukturierte Verfahren zum Einsatz, ohne dabei die Kinder kognitiv und sprachlich zu überfordern. Bevorzugt wurden verbal ausgerichtete Erhebungsmethoden, z.B. Gruppendiskussionen und Fragebögen, aber auch nonverbal, weniger strukturierte Methoden, z.B. Zeichenaufgaben. Sie entsprechen dem Entwicklungsstand jüngerer Kinder, fördern ein Vertrauensverhältnis der Forschungspartner und ermöglichen die Erfassung individueller und gesellschaftlicher Konzepte (vgl. Richter 1997, S. 75).

Im Zentrum steht die Gruppendiskussion, die im Themenfeld „Geschichtsbewusstsein“ bislang nur selten Anwendung fand, sich aber als geeignet erweist (vgl. Billmann-Mahecha 1998/1999, Richter 1997). Sie ist eine fruchtbare und kindgemäße Verfahrensweise, um Deutungsmuster, Verknüpfungsleistungen, Vorstellungen und Meinungen von Kindern über historische Ereignisse und Begebenheiten zu erfassen (vgl. Hausen 1996/1998). Von forschungspragmatischer Bedeutung waren ebenso Zeichnungen in Verbindung mit parallel oder später durchgeführten mündlichen Befragungen. Das Verfahren hat in der sozialwissenschaftlichen Forschung bislang nur marginalen Stellenwert, was u.a. auf fehlende Auswertungsstandards zurückzuführen ist.

Die Art und Anzahl der Erhebungen variiert individuell pro Klasse und Jahrgang:

[88] Thematisch gebundene Aufsätze, teilnehmende Beobachtungen in Museen und das Collagieren sind weitere denkbare Erhebungsweisen. Aus Zeitgründen erfolgte eine Selektion und Beschränkung auf die genannten.

Gruppendiskussionen/Würfelspiel		
1. Klasse: 3 Erhebungen		3. Klasse: 3 Erhebungen
2. Klasse: 7 Erhebungen		4. Klasse: 16 Erhebungen
Befragungen bzw. Gruppendiskussionen zu Zeichnungen der Kinder		
1. Klasse: 4 Erhebungen		3. Klasse: 4 Erhebungen
2. Klasse: 4 Erhebungen		4. Klasse: 5 Erhebungen
Gruppendiskussionen/Brainstorming		
1. Klasse: 2 Erhebungen		3. Klasse: 2 Erhebungen
2. Klasse: 2 Erhebungen		4. Klasse: 2 Erhebungen
Fragebögen		
1. Klasse: 3 Erhebungen	3. Klasse: 5 Erhebungen	Eltern: 1 Erhebung (n.a.)
2. Klasse: 3 Erhebungen	4. Klasse: 5 Erhebungen	Lehrer: 1 Erhebung (n.a.)
Lückentexte		
1. Klasse: 0 Erhebungen		3. Klasse: 2 Erhebungen
2. Klasse: 0 Erhebungen		4. Klasse: 2 Erhebungen
Zeichenaufgaben (Themenschwerpunkte)		
1. Klasse: 5 Erhebungen		3. Klasse: 5 Erhebungen
2. Klasse: 5 Erhebungen		4. Klasse: 8 Erhebungen

Abbildung 30: Anzahl der angewendeten Datenerhebungsmethoden

Es wurde angestrebt, jede Untersuchungsvariante in allen Jahrgängen durchzuführen, ohne dabei die Kinder kognitiv, sprachlich und motorisch zu überfordern. Eine Abwandlung der Aufgabenstellungen war daher an einigen Stellen notwendig (siehe Kapitel 4.3.3.3).
Die unterschiedliche Einsatzhäufigkeit der Verfahren zwischen den Klassenstufen lässt sich auf folgende Gründe zurückführen:

- Der von den Lehrern vorgegebene Zeitrahmen variierte von Klasse zu Klasse.
- Die jüngeren Probanden benötigten mehr Zeit pro Erhebungsverfahren, z.B. das Zeichnen, inklusive Vorbereitung und Einstimmung der Kinder, dauerte in einer Anfangsklasse zwei Schulstunden, in einer vierten Klasse 30 - 45 Minuten.
- Schriftliche Verfahren wie z.B. Lückentexte konnte von den Erst- und Zweitklässlern aufgrund noch mangelnder Schreib- und Lesefähigkeiten nicht bearbeitet werden.[89]

Gemeinsames Tun und Arbeiten einer Gruppe erwies sich bei den Voruntersuchungen durch alle Klassenstufen hinweg als vorteilhafter, als mit jedem Kind einzelne Aufgaben durchzuführen. Ein hoher zeitlicher Aufwand sowie Hemmungen bei der Bearbeitung der gestellten Aufgaben sollten weitestgehend vermieden werden.

[89] Der Versuch, einen Fragebogen im mündlichen Einzelinterview mit einem Zweitklässler zu bearbeiten, hat mehr als eine Unterrichtsstunde Zeit in Anspruch genommen. Eine Durchführung in mündlicher Form mit allen Erst- und Zweitklässlern hätten den Rahmen dieser Arbeit deutlich überstiegen.

Zum weiteren Verständnis werden in Kapitel 4.3.3 die angewendeten Erhebungsweisen formal vorgestellt, ihre konkreten Einsatzweisen erläutert sowie Vor- und Nachteile der einzelnen Vorgehensweisen in der Anwendung bei jungen Probandengruppen diskutiert.

4.3 Datenerhebung, -aufbereitung und –auswertung in der qualitativen Forschungspraxis

Im Folgenden wird dem Leser ein Einblick in verschiedene Verfahren der qualitativen empirisch-psychologischen Forschungsrichtung gegeben, die in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielen. Besondere Berücksichtigung findet dabei ihre Anwendbarkeit im Hinblick auf kindliche Probandengruppen. Vor dem Hintergrund der Grounded Theory als qualitative Forschungsmethodologie (Kapitel 4.3.2) werden vier verschiedene Erhebungsverfahren (Kapitel 4.3.3.1-4.3.3.4) sowie gewählte Wege der Datenaufbereitung und –auswertung (Kapitel 4.3.4.1-4.3.4.3) vorgestellt.

4.3.1 Theoretische Grundlegung

Idealtypisch gesehen lassen sich zwei Arten methodischer Herangehensweisen in der psychologischen Forschung unterscheiden, die „qualitative“ und die „quantitative“ Richtung.[90] Sie ermöglichen jeweils spezifische Einsichten und Ergebnisse wissenschaftlicher Erfahrungs- und Erkenntnisbildung. Beide Arten blicken auf eine lange Tradition in der Psychologie zurück, die Vormachtsstellung behauptet bis heute noch die experimentell-quantitative Ausrichtung. Nicht nur werden in jüngerer Zeit vermehrt qualitative Methoden in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis eingesetzt, auch werden beide Ansätze grundlegend hinsichtlich ihres Stellenwertes und ihrer Integration diskutiert (zum Überblick und zur Diskussion siehe z.B. Erzberger 1998, Erzberger/Kelle 1998/2004, v. Eye 1994, Flick 1998, Kelle/Erzberger 1999). Darüber hinaus lassen sich seit den 1970er Jahren große methodische Fortschritte verzeichnen.[91] Dieses gilt sowohl für Verfahren der Datenerhebung als auch für solche der Datenauswertung. Gründe sind vor allem die Notwendigkeit der Differenzierung und Erweiterung des Methodenspektrums, die Entstehung neuer Datensorten und die fruchtbaren Wechselwirkungen in der deutschsprachigen und angloamerikanischen Diskussion (vgl. Wolff 2004, S. 332).

---

[90] In der Literatur wird auch von „Paradigmen“ gesprochen, was die Assoziation einer Inkompatibilität beider Ansätze nahe legt. Eine steigende Anzahl an Arbeiten belegt jedoch durchaus die Integrationsfähigkeit beider Richtungen (z.B. v. Eye 1994, Flick 1998/2004a, Kelle/Erzberger 1999).

[91] Zur Vertiefung siehe z.B. Bohnsack (2003a), Bohnsack/Marotzki/Meuser (2003), Flick (1999), Flick/ v.Kardorff/Keupp/Rosenstiel/Wolff (2004), Lamnek (1995a/1995b), Mayring (1999), Miles/Huberman (1994).

Sich einen Überblick über die Vielzahl an methodischen Zugriffen zu verschaffen, ist angesichts der verschiedenen theoretischen Grundlegungen mit ihrem jeweiligen Gegenstandsverständnis, ihren Prinzipien und Methodologien sowie der verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsverfahren recht schwierig. Trotz dieser Heterogenität der als „qualitative Forschung“ zusammengefassten Ansätze lassen sich doch verschiedene Grundannahmen und Charakteristika festhalten, die ihnen gemeinsam sind. Der hier vorgestellte Überblick basiert auf einer Auswahl an entsprechenden Arbeiten wie z.B. von Appelsmeyer/Kochinka/Straub (1998), v. Eye (1994), Flick (2002), Flick/v. Kardorff/Steinke (2004), Kiegelmann (2001), Lamnek (1995a/1995b), Mey (2005), Steinke (1999).

Die qualitative Richtung verfolgt das Ziel, Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht handelnder Menschen zu beschreiben, um so „zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beizutragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam zu machen“ (Flick/v. Kardorff/Steinke 2004, S. 14). Die individuellen Perspektiven geben meist ein recht konkretes und plastisches Bild ab. Als Orientierung dient das Alltagsgeschehen und/oder -wissen der Probanden in natürlichen Kontexten.
Die Welt wird dabei in ihrem Wesen als eine sinn- und bedeutungsstrukturierte Wirklichkeit verstanden (vgl. Bruner 1990), die Deutungs- und Interpretationsleistungen voraussetzt. Diese kognitiven Leistungen können sowohl vom Handelnden als auch vom Forschenden selbst, z.B. durch die Interpretation von Gruppendiskussionen erbracht werden. Forschungsarbeit nach qualitativen Maßstäben zielt auf die intersubjektive Erfassung (auch) subjektiver Zusammenhänge ab. Sie wendet sich verstärkt semantischen Bedeutungs- und Interpretationsfragen sowie der (Weiter-) Entwicklung nicht verfahrensmäßig standardisierbarer Vorgehensweisen auf Erhebungs- und Auswertungsebene zu.
Anders als die naturwissenschaftlich-quantitative Forschung ist die sozialwissenschaftlich-qualitative Forschung an dem Ideal der induktiven Geltungsbegründung orientiert. Im Erhebungsprozess werden stets auch Einzelfälle mit untersucht und analysiert, aus denen - unter Berücksichtigung der Gesamtzusammenhänge - sukzessiv eine Theorie entwickelt wird. Zudem werden an ihnen Allgemeingültigkeit beanspruchende Theorien widerlegt, Alternativerklärungen verglichen und Ergebnisinterpretationen laufend überprüft. Qualitative Studien setzen häufig an der Analyse oder Rekonstruktion von (Einzel-)Fällen an und gehen erst im zweiten Schritt dazu über, diese Fälle vergleichend und verallgemeinernd zusammenzufassen oder gegenüberzustellen. Die Generalisierungen sind jeweils genau zu begründen. Dabei muss bestimmt werden, welche Elemente aus den Ergebnissen verallgemeinerbar sind und worauf (auf welche Situationen, für welche Zeiten) sie verallgemeinerbar sind. An die Entdeckung des Neuen im Datenmaterial können sich je nach

Fragestellung verschiedene Zielsetzungen anschließen: die Beschreibung, die Hypothesenprüfung oder die Theoriebildung als Großziel (vgl. Flick 2004a, S. 258).
Der Forschungspraxis steht ein umfangreiches Methodenspektrum zur Verfügung, aus dem sich - je nach Fragestellung und Forschungstradition - unterschiedliche Ansätze auswählen lassen. Im qualitativen Ansatz werden dabei keine festen Vorstellungen zur Konzipierung der Erhebungsinstrumente benötigt, wichtig ist vielmehr Offenheit „für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten“ (Flick/v. Kardorff/Steinke 2004, S. 17). Trotz der Offenheit des Forschungsprozesses soll dieser methodisch nach begründeten Regeln kontrolliert ablaufen und die einzelnen Verfahrensschritte sind zu dokumentieren.
Das Bewusstsein über die Tatsache, dass (wissenschaftliche und alltägliche) Wissensinhalte sowohl die Wahrnehmung als auch das Handeln bestimmen, leitet die Empiriearbeit. So versucht man beispielsweise durch Vermeidung von Hypothesenbildung eine von vornherein definierte Betrachtungsweise und somit fehlende Offenheit gegenüber dem potentiell Anderen des Forschungsfeldes zu umgehen. Daher erfolgt die Bildung von Hypothesen erst im Laufe der Datenerhebung auf Basis erster Stichproben[92]. Strukturierungen des Forschungsgegenstandes und mögliche Ergebnisformulierungen werden also nicht „ex ante“[93], sondern erst im Verlauf der Erfahrungs- und Erkenntnisbildung durch systematische weitere Beobachtungen vorgenommen. Diese Offenheit[94] und Flexibilität gegenüber Personen, Methoden, Theorien und dem Untersuchungsfeld ermöglichen es, den Ansatz in jeder Phase des Erhebungs- und Auswertungsprozesses neu zu überdenken und ggf. Forschungsziele, -fragen und –gruppen zu variieren. Neufassungen, Konkretisierungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methoden sind bei Bedarf möglich. Demnach kann, obwohl die Fragestellung eines Projektes natürlich grob umrissen sein muss, zu Beginn mehr oder weniger offen

---

[92] Nach Mertens (2004, S. 290 ff.) bedarf ein systematischer Zugriff auf Daten in der qualitativen Forschung zweierlei: Voraussetzung ist sowohl ein Grundverständnis über den Fall als auch eine Dokumentation von nachvollziehbaren Techniken bei der Ziehung der Stichprobe von Personen, Ereignissen oder Aktivitäten. Hierzu gibt es einerseits die Möglichkeit, die Stichprobe vor Untersuchungsbeginn hinsichtlich bestimmter Kriterien zu definieren. Andererseits lässt sie sich während des Erhebungsverlaufs auf Basis des jeweils erreichten Erkenntnisstandes erweitern und ergänzen. Ausschlaggebend für das jeweilige Vorgehen ist dabei u.a. die Notwenigkeit ergänzender Daten zur Bestätigung des bisher Gefundenen oder die Intention der Verbreiterung der bereits vorliegenden Datenbasis zwecks Verallgemeinerung. Dieses theoretical sampling „gilt als Königsweg für qualitative Studien“ (Flick 2004a, S. 262). Die Besonderheit dieser Technik des Stichprobenziehens ist darin zu sehen, dass zu Untersuchungsbeginn die Vorstellungen vom Fall noch vage sind und dieser sich erst im Laufe der Forschungen sukzessiv konstruieren lässt (vgl. Mertens 2004, S. 297).
Auch können Kriterien wie die Qualität der Probanden, z.B. Reflexionskompetenz, Wissensbasis (vgl. Morse 1994, Spradley 1979) eine wesentliche Rolle im Auswahlprozess spielen.

[93] Zur kritischen methodologischen Diskussion über die Formulierung von „ex-ante“ Hypothesen siehe insbesondere Hopf (1983/1996).

[94] Der Grad an Offenheit dem untersuchten Feld und dem empirischen Material gegenüber korreliert dabei mit der Wahl der Straffheit bzw. Lockerheit des Forschungsdesigns, d.h. mit der Enge bzw. Weite der Fragestellungen und der Festlegung methodischer Vorgehensweisen (vgl. Flick 2004a, S. 261).
Kölbl merkt zu Recht an, dass „es sich bei dem Prinzip der Offenheit stets um eine relative und eingeschränkte Offenheit handeln [wird]“ (2004a, S. 183). Vorurteile im Sinne von Vorstrukturen des Verstehens sind Voraussetzung für wissenschaftliches Fremdverstehen und sollten daher nicht ausgeklammert werden. Sie dienen zum Abgleich neuer Deutungsarten wie u.a. Alltagswissen, wissenschaftlich vermitteltes Welt- und Selbstverständnis. Anders als Glaser/Strauss, die in ihren älteren Arbeiten ein Literaturstudium vor Beginn eigener Erhebungen ablehnen, steht er diesem durchaus positiv gegenüber (ebd., S. 183 f.).

bleiben, welche Wirklichkeitsaspekte genauer in den Blick genommen werden. Man kann dies z.B. von den Relevanzsetzungen der Forschungspartner abhängig machen. Nach Maxwell (1996, S. 49) sollten sogar Fragestellungen weniger der Ausgangspunkt als das Ergebnis der Formulierung eines Forschungsdesigns sein.
„Die Untersucher [spielen] selber eine legitime Rolle in dem Geschehen oder setting“ (v. Eye 1994, S. 31), sie erfahren die zu untersuchenden Phänomene, indem sie am Geschehen selber partizipieren und dieses direkt beobachten. Sie beeinflussen mit ihrem Handeln und ihrer ganzen Person thematische Relevanzsetzungen. Daraus resultiert Flexibilität in dem Sinn, dass die Untersucher sofort auf Änderungen des Geschehensablaufs und interessante Nebenereignisse reagieren können. Der Forscher gewinnt Einsicht aus persönlicher Erfahrung und kann implizites Wissen zur Interpretation der Ereignisse verwenden. Von Bedeutung sind dabei Reflexivität und Introspektion. Kreativität und die Fähigkeit der Identifikation mit der Gruppe und den Aufgaben lassen sich als wichtige Eigenschaften nennen. Darüber hinaus verstehen Flick/v.Kardorff/Steinke die qualitative Forschung als Textwissenschaft, da sie Daten als Texte wie z.B. Transkriptionen produziert.

Vor dem Hintergrund einschlägiger Literatur (z.B. Flick 2002, Flick/v. Kardorff/Steinke 2004) werden im Folgenden die angewendeten Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren erläutert.
Flick (2002) klassifiziert die Erhebungsverfahren nach Datenqualität in verbale und visuelle Methoden[95], denen wiederum jeweils verschiedene Vorgehensweisen zugeordnet werden. Zur Erhebung verbaler Daten dienen Leidfadeninterviews (fokussiertes Interview, halbstandardisiertes Interview u.a.), Erzählungen (narratives Interview, episodisches Interview u.a.) sowie Gruppenverfahren (Gruppeninterview, Gruppendiskussion u.a.). Visuelle Daten lassen sich durch unterschiedliche Beobachtungsverfahren wie z.B. teilnehmende Beobachtung, Ethnographie ermitteln. Die für diese Arbeit relevanten Methoden werden In Kapitel 4.3.3 näher erläutert und diskutiert.
Vor der Interpretation der erhobenen Daten sind diese zu dokumentieren und aufzubereiten. Zu den klassischen Medien der Aufzeichnung und Aufbereitung in qualitativer Forschung zählen Feldnotizen, Forschungstagebuch, Dokumentationsbögen und Transkription. Durch diese Aufbereitungsverfahren wird der Text zur neuen Realität. „Die Substantiierung von Wirklichkeiten in Texten gilt in doppelter Hinsicht – als Prozess, Zugänglichkeit zu schaffen und im Sinne einer Veränderung des Textualisierten als Ergebnis dieses Prozesses. Die neue Realität ist die einzige (Vision der) Realität, die der Forscher für seine anschließenden Interpretationen noch zur Verfügung hat“ (Flick 2002, S. 255). Die Textinterpretationen und –

[95] Ergänzend lassen sich u.a. das kindgemäße Erhebungsverfahren des Zeichnens als Instrument und Gegenstand (siehe z.B. Billmann-Mahecha 1998, Hausen 1996/1998, Richter 1997), das Rollenspiel (siehe z.B. Richter 1997) und das Brainstorming (siehe Kapitel 4.3.3.1) nennen.

analysen münden in einer Theoriebildung und/oder verhelfen zur weiterführenden Entscheidungsfindung, welche ergänzenden Daten noch zu erheben sind (vgl. Flick 1995, S. 78 ff; Flick 2004a, S. 262).
Die Dateninterpretation lässt sich, trotz individuellem Stellenwert der einzelnen Ansätze, als Kern qualitativer Forschung bezeichnen. Es gibt zwei grundsätzliche Strategien im Umgang mit Texten: Zum einen handelt es sich um eine Kodierung von Material mit der Zielsetzung der Kategorisierung und/oder Theoriebildung (z.B. theoretisches Kodieren, thematisches Kodieren, qualitative Inhaltsanalyse), zum anderen um mehr oder minder streng sequenziellen Analysen (z.B. Konversationsanalyse, Diskursanalyse, narrative Analyse), die das Ziel der Rekonstruktion der Fallstruktur verfolgen.
Die verschiedenen Verfahren sind entsprechend der eigenen Untersuchung, ihren Fragestellungen und Zielsetzungen sowie der erhobenen Daten in unterschiedlichem Maße geeignet. Als zentrales Auswertungsverfahren für die hier vorliegende Arbeit wurde die Methode des theoretischen Kodierens gewählt (siehe Kapitel 4.3.4.2).

In jüngerer Zeit lässt sich seitens der Psychologie ein verstärktes Interesse an der theoretischen Diskussion zum Einsatz qualitativer Methoden in der Kindheitsforschung verzeichnen (siehe z.B. Billmann-Mahecha 1998/2005, Grunert 2002, Richter 1997). Hervorgehoben wird die Anlage eines komplexen Forschungsdesigns, das je nach Forschungsschwerpunkt sowohl den Einsatz verbaler und nonverbaler als auch strukturierter und unstrukturierter Methoden vorsieht. Das sich noch entwickelnde kognitive Leistungsniveau und das Sprachvermögen setzen dem Forschungsprozess natürliche Grenzen. Geeignet sind sehr einfache und verbal strukturierte Verfahren, aber auch nonverbale, weniger strukturierte Herangehensweisen (z.B. Kinderzeichnungen). Insbesondere offen und kommunikativ gestaltete Methoden entsprechen dem Entwicklungsstand von Kindern, fördern ein Vertrauensverhältnis der Forschungspartner und ermöglichen die Erfassung individueller und gesellschaftlicher Konzepte (vgl. z.B. Lipski 1998, Richter 1997).
Ein erster, durchaus ergänzenswürdiger Kriterienkatalog zur Anwendung qualitativer Methoden in der Kindheitsforschung ist von Rudolf Richter (1997, S. 91) erstellt worden:

- Neutralisierung des Autoritätsverhältnisses zwischen Forscher und den Kindern durch den Einsatz von Figuren wie etwa Stofftiere.
- Einsatz nonverbaler Darstellungsverfahren, die
  a) dem noch restringierten[96] Sprachvermögen Geltung tragen,
  b) im Vergleich zu verbalen Methoden weitere und oft umfassendere Darstellungsweisen ermöglichen,

[96] Angemessener erscheint es mir, von einem sich noch in der Entwicklung begriffenen als von einem „restringierten“ Sprachvermögen zu sprechen.

c) ein Vertrauensverhältnis aufzubauen helfen.

- Kombination von nonverbalen mit verbalen Verfahren.
- Nichtteilnehmende Beobachtung durch gleichzeitiges Protokollieren in Erhebungssituationen.
- Erhebung von Hintergrunddaten wie soziale Herkunft, aber auch zusätzlicher Einsatz strukturierter Verfahren (z.B. Satzergänzungstests).
- Vollständiges Transkribieren von Interviews oder Gruppendiskussionen zur (hermeneutischen) Interpretation.
- Vorsehen von „Belohnungen“ für das Kind (z.B. Fotos der Darstellungen).

Wie die Auswertungen in Kapitel 5 zeigen, lassen sich mit qualitativen Methoden Fragestellungen im Rahmen der Kindheitsforschung beantworten, denen aus verschiedensten Gründen wie z.B. mangels Schreibfertigkeiten mit quantitativen Verfahren nicht oder nur zum Teil nachgegangen werden kann. Zu Anwendungsweisen sowie den Vor- und Nachteilen der hier gewählten Methoden siehe Kapitel 4.3.3.

4.3.2 Grounded Theory als Basis der Datenanalyse und Theoriebildung

Die Auswertung von Datenmaterial ist abhängig von den methodologischen Prämissen und der jeweiligen Fragestellung. Generell existiert hierfür eine Vielzahl an standardisierten Verfahren, die in der Regel statistischer Art sind, sowie nicht-(vollständig) standardisierte Auswertungstechniken. Zuordnungen sind nicht immer eindeutig möglich, die Grenzen zwischen den einzelnen Verfahren sind fließend. Eine Kombination qualitativer und quantitativer Techniken in einem Forschungsprojekt ist möglich, obwohl meist ein Schwerpunkt auf eine Form gelegt wird. Zur qualitativen Forschung lassen sich u.a. Verfahren wie die Grounded Theory, die Qualitative Inhaltsanalyse, die Phänomenologische Analyse zählen (vgl. z.B. Flick 2002, Mayring 1999, Titscher et al. 1998).
Dem Untersuchungsbereich des kindlichen Geschichtsbewusstseins wurde im Rahmen dieses Dissertationsprojektes mit der qualitativen Forschungsmethode bzw. Methodologie der Grounded Theory[97] begegnet. Entwickelt wurde diese umfassende Konzeption des sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozesses innerhalb der amerikanischen Soziologie in den 1950er und 1960er Jahren von Barney Glaser und Anselm

[97] Übersetzt wird der Ausdruck mit „empirisch fundierte Theorie“ (z.B. Appelsmeyer/Kochinka/Straub 1998, Corbin 2003), „gegenstandsbegründete oder –verankerte Theorie“ (z.B. Böhm 2004), „gegenstandsbezogene Theoriebildung“ (z.B. Mayring 1999).

Strauss[98] (z.B. Glaser 1978, Glaser/Strauss 1979, Strauss 1987/1991, Strauss/Corbin 1990/1994/1996). Bereits in den ersten umfassenden Publikationen haben die Autoren eindringlich auf die Notwendigkeit der Anpassung der Methode an die spezifischen Fragestellungen und Verhältnisse einer Erhebung hingewiesen. Weiterentwicklungen der Grounded Theorie und Kontroversen zur Methodologie stammen u.a. von Breuer (1996), Charmaz (1990), Flick (1996), Glaser (1978), Strauss/Corbin (1990).

Das Verfahren reicht von ersten Ideen zu einer bestimmten Fragestellung bis hin zur Verfassung eines Ergebnisberichtes. Damit stehen die Datensammlung, die Analyse des Datenmaterials und die Theoriebildung in einem bestimmten Gegenstandsbereich in wechselseitiger Beziehung zueinander, d.h. die Methode lässt schon während der Erhebung Schritte der vorwiegend induktiven Konzept- und Theoriebildung zu.

Da die Grounded Theory als „Kunstlehre“ (Böhm 2004, S. 476) zu bezeichnen ist, existiert auch kein rezeptartiger Plan über ihr spezifisches Vorgehen und ihren Ablauf.

Einen groben Überblick über mögliche Schritte gibt folgende Darstellung:

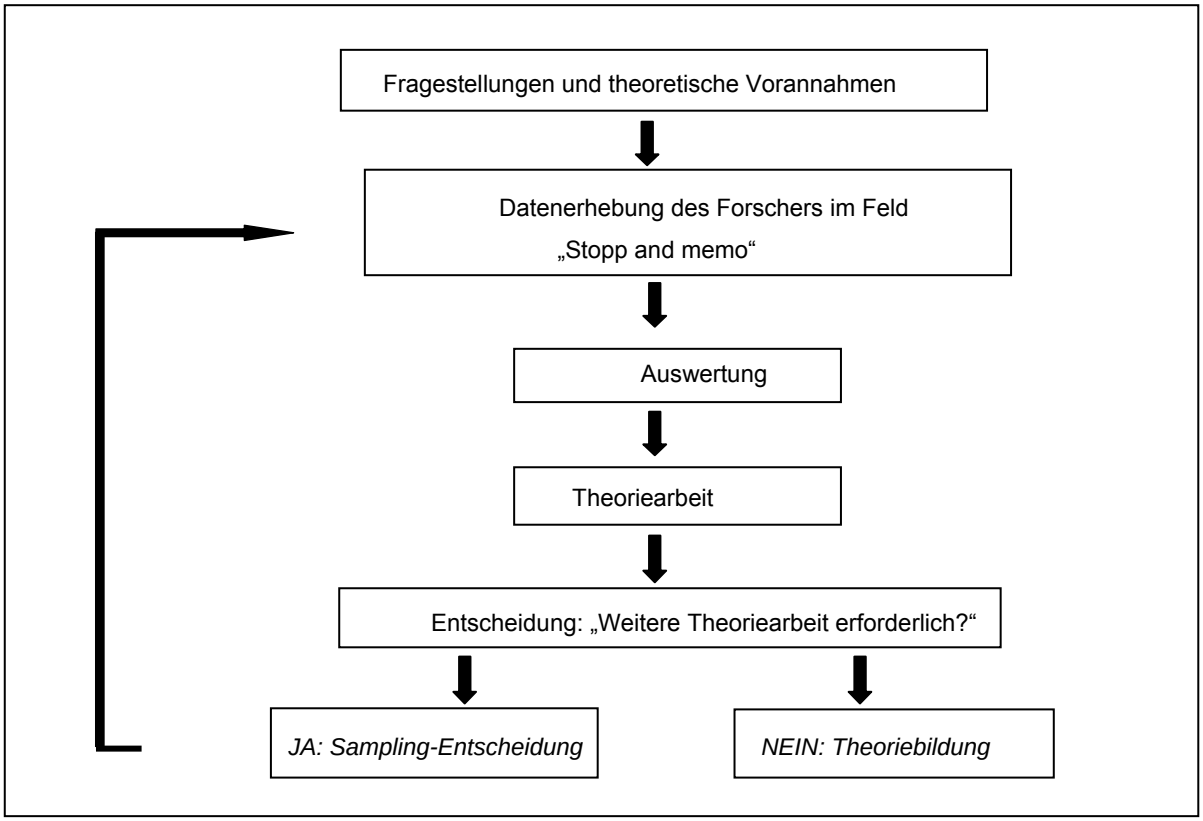


Abbildung 31: Ablaufmodell der Grounded Theory

Die Anwendung der Grounded Theory empfiehlt sich vor allem dann, wenn der Gegenstandsbereich offen und explorativ ist (vgl. Corbin 2003, S. 71; Mayring 1999, S. 85).

[98] Zu den fundamentalen Unterschieden zwischen den Positionen von Glaser/Strauss bzw. Corbin siehe insbesondere Kelle (1994), Titscher et al. (1998).

Daher bietet sie sich bei der noch in den Anfängen begriffenen Erforschung des kindlichen Geschichtsbewusstseins an. Zur Vertiefung der Forschungsmethodologie siehe neben den bereits genannten Arbeiten auch die Handbücher und Sammelbände von u.a. Böhm (1994/2003/2004), Lamnek (1995a), Titscher et al. (1998), Wiedemann (1991), auf die sich auch die folgende Zusammenfassung des Vorgehens stützt. Voraussetzung für einen erfolgreichen Forschungsprozess ist eine genaue Kenntnis der einschlägigen Fachliteratur sowie persönliche Erfahrungen mit der Methode und im Umgang mit der Probandengruppe. Anders als in der quantitativen Richtung ist der Ausgangspunkt der Forschungstätigkeit nicht eine bestehende Hypothese oder Theorie, die es zu beweisen gilt, sondern ein Untersuchungsbereich mit verschiedenen Annahmen und Fragestellungen. Erst das Ziel des empirischen Bemühens ist die Exploration und Hypothesengenerierung, die schließlich zur Formulierung einer Theorie führt.

Die Datensammlung wird nicht als eine spezifische Phase betrachtet, die den Analysearbeiten vorgelagert ist. Sie erfolgt mittels eines „Theoretical Samplings“ (siehe Kapitel 4.2.1), das anfänglich recht breit angelegt ist und sukzessiv auf bestimmte Fragestellungen, Personen, Situationen und Dokumente fixiert wird. Die Relevanz einzelner Aspekte stellte sich somit erst im Laufe des Forschungsprozesses heraus. Durch das Wechselspiel von systematischem Erheben von Datenmaterial und dessen Analyse wird ein Überblick über Phänomene, Probleme und Fragen gewonnen, aus denen erste theoretische Konzepte, später Auswertungskategorien (Kodes) und schließlich Konstrukte entwickelt werden. „Das konstante Wechselspiel zwischen Aufstellen und Überprüfen von Konzepten und Hypothesen ist eines der wesentlichen Kennzeichen der GT [Grounded Theory]“ (Titscher et al. 1998, S. 97). Da die Datenerhebung in der Grounded Theory sehr vielfältig gestaltet sein kann, handelt es sich bei dem Datenmaterial um Texte im weiten Sinn wie z.B. Gruppendiskussionen, Feldnotizen, die gebräuchlichsten sind jedoch Interviews und Beobachtungen (vgl. Strauss 1994, Strauss/Corbin 1996, S. 14 f.). Verschriftungsstandards werden in der Literatur zur Grounded Theory nicht dargelegt.

Im Verlauf der Datenerhebung kristallisiert sich ein theoretischer Bezugsrahmen heraus, der schrittweise modifiziert und vervollständigt wird. Auch die Konzepte, Kodes und Konstrukte unterliegen daher stets Veränderungen. „Nach den ersten Erhebungen gilt es nämlich, erste Analysen durchzuführen, Indikatoren für Konzepte zu finden, Konzepte in Kategorien zu dimensionieren und auf Basis dieser Ergebnisse neuerliche Daten zu erheben (Theoretical Sampling)“ (Titscher et al. 1998, S. 95). Wenn der Theorierahmen in Klarheit und Aussagekraft zufrieden stellend ist, wird die weitere Datenerhebung abgebrochen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 7 f.).

Als Kennzeichen „guter“ Forschung müssen die Kriterien der Signifikanz, Vereinbarkeit von Theorie und Beobachtung, Verallgemeinerbarkeit, Reproduzierbarkeit, Präzision,

Regelgeleitetheit, Verifizierbarkeit, Kreativität und „theoretische Sensibilität“, d.h. Bewusstsein für die Feinheiten des Datenmaterials erfüllt werden (vgl. Strauss/Corbin 1996). „Kreativität manifestiert sich in der Fähigkeit des Forschers, Kategorien treffend zu bezeichnen, seine Gedanken schweifen zu lassen, freie Assoziationen zu bilden, die für das Stellen anregender Fragen notwendig sind, und Vergleiche anzustellen, die zu neuen Entdeckungen führen“ (ebd., S. 12).

Das zentrale Instrument beim Erarbeiten gegenstandbezogener Theorieelemente sind Merkzettel (Memos), die zum Notieren von zentralen Aspekten in der Erhebungsphase dienen. Festgehalten werden z.B. weiterführende Fragen und Ideen im Hinblick auf die allgemeine Forschungsfrage. Sie verhelfen zur Klärung, Konkretisierung und Differenzierung verschiedener Aspekte. Diese können zur Bildung von Auswertungskategorien führen, mit deren Hilfe Datenmaterial durchgearbeitet werden kann. Wichtig ist es, die konkreten Kontextbedingungen jeder Beobachtung festzuhalten, die in der späteren Phase der Verallgemeinerung und Verknüpfung der Konzepte eine wichtige Entscheidungshilfe bieten. Ist ein Memo unter einem speziellen Aspekt angelegt worden, zielt der Forscher darauf ab, es durch zusätzliche Beobachtungen und Analysen zu konkretisieren. Auch kann in vielen Fällen auf schon bestehendes Datenmaterial zurückgegriffen werden. In einem weiteren Analyseschritt werden dann die Konzepte durch einen Vergleich der Kodes und Memos miteinander verknüpft. Weiterführende Erhebungen können ggf. notwendig werden. Diese Kreisprozesse führen dann zur endgültigen Fassung der theoretischen Konzepte, zur Grounded Theory, mit der die Datenerhebung abgeschlossen ist (vgl. Mayring 1999, S. 81 ff.; Strauss/Corbin 1996).

Der Auswertungsprozess ist vornehmlich durch Vergleiche und die Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden bestimmt. Die Tätigkeit des Kodierens lässt sich zugleich als „Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten“, als „Benennung von Konzepten“ und als „deren nähere Erläuterung und Diskussion“ (Böhm 2004, S. 476) definieren. Im Ergebnis liegen Kodenotizen[99] in Form von Begriffen und deren Erläuterungen vor. In der Literatur werden die Formen des offenen, axialen und selektiven Kodierens unterschieden, deren Übergänge fließend sind (siehe Kapitel 4.3.4.2).

Obgleich die Grounded Theory das Ziel einer Empirie gestützten Theoriebildung verfolgt, lässt sie jedem Forscher hinsichtlich Untersuchungsplanung, -durchführung und -auswertung individuelle Gestaltungsfreiheit. „Man kann schwerlich sagen, „dass es nur eine Methode der Grounded Theory gäbe“ (Corbin 2003, S. 75). Die Kombination aus spezifischen Fragestellungen, forschungsmethodischen Notwendigkeiten und Trends, philosophischen Orientierungen u.a führen zu einer individuellen Ausgestaltung des empirischen Vorgehens.

[99] Ein „Kode“ bezeichnet ein benanntes Konzept, das sich unmittelbar auf die Daten bezieht. Diese Konzepte haben anfangs vorläufigen Charakter und werden im Laufe des Forschungsprozesses differenzierter, zahlreicher und abstrakter. Sie werden dann als Kategorien bezeichnet (vgl. Böhm 2004, S. 477).

4.3.3 Angewendete Datenerhebungsmethoden

Die Wahl des methodischen Zuganges hängt neben der Fragestellung von der Anwendbarkeit einzelner Verfahrensweisen bei der zu untersuchenden Population ab. Vor allem das Alter der Probanden bestimmt die Anwendbarkeit einer jeweiligen Methode. In den nachstehenden Kapiteln wird dargelegt, welche Faktoren im Rahmen dieser Arbeit die empirischen Vorgehensweisen bestimmt haben. Im Vordergrund stehen dabei das Gruppendiskussionsverfahren (Kapitel 4.3.3.1), zeichnerische Darstellungen (Kapitel 4.3.3.2), schriftliche und mündliche Befragungen (Kapitel 4.3.3.3) sowie teilnehmende Beobachtungen (Kapitel 4.3.3.4). Die Methoden werden im Einzelnen in ihrer Anwendung erläutert sowie auf ihre Anwendbarkeit und ihren Nutzen bei jungen Kindern hin bewertet.

4.3.3.1 Gruppendiskussion als zentrales Erhebungsverfahren

Im Vordergrund der Untersuchungen steht als qualitatives Verfahren die Methode der Gruppendiskussion[100], die sich in jüngster Zeit zunehmend zu einem der Standardzugänge qualitativer empirischer Sozialforschung etabliert hat (vgl. Schäffer 2003, S. 76). Belegt ist dieses nicht zuletzt durch umfangreiche Publikationen (zum historischen Überblick und zur Vertiefung der Methode siehe z.B. Bohnsack 2003a/2003b/2004, Bohnsack/Schäffer 2001, Kölbl/Billmann-Mahecha 2005, Lamnek 1998, Loos/Schäffer 2001, Schäffer 1996/2003). Ihren Einsatz findet sie heutzutage mit unterschiedlicher methodologischer Ausrichtung in Wirtschaft, Psychologie und den Erziehungswissenschaften.

In der Literatur existiert eine große Anzahl verschiedener Definitionen, die auf die zahlreichen Modifikations- und Variationsmöglichkeiten der Methode zurückzuführen ist. Die Alternativen z.B. hinsichtlich verschiedener Zielsetzungen ihrer Anwendung sowie sich widersprechender Anschauungen über das Wesen einer Gruppe werden nicht unkritisch betrachtet (vgl. Flick 2002, S. 171). Eine differenzierte definitorische Annäherung an die Methode der „focus group“ stammt von Krueger (1994, S. 6): „The focus group is a special type of group in terms of purpose, size, composition, and procedures...In summary, a focus group is a carefully planned discussion designed to obtain on a defined area of interest in a permissive, nonthreating environment“.

Die Gruppendiskussion versteht sich als ein Instrument zur Erhebung von Meinungsbildern, Einstellungen, Deutungsmustern und Problemlösungsprozessen der Individuen und der Gruppe, meist in Bezug auf ihre Lebensorientierung. Sie gibt u.a. außerdem Aufschluss über

[100] In der amerikanischen Literatur sind häufig verwendete Ausrücke „group discussion“, „group interview“ sowie „focus groups“. In der älteren deutschsprachigen Literatur existieren Synonyme wie Kollektivinterview, Gruppeninterview, -befragung, -gespräch und -experiment (vgl. Dreher/Dreher 1982, S. 141).

Gruppenprozesse und Meinungsänderungen der Teilnehmer während der Durchführung. Pollock (1955) sieht ihren Vorteil im Vergleich zum Interview darin, dass die Meinungen der Diskutanten eher alltäglichen Kommunikationsbezügen und –weisen entstammten. Zum einen verhilft das Verfahren „zur besseren Analyse von Einzelmeinungen“, zum anderen „steht die Untersuchung von Aushandlungs- oder Problemlösungsprozessen in Gruppen der Analyse von Zuständen, d.h. vorhandenen Gruppenmeinungen, die in der Diskussion zur Sprache kommen, gegenüber“ (Flick 2002, S. 172). Ihr Verlauf ist dabei nicht ausschließlich durch Diskussion gekennzeichnet, sondern es wird „auch gemeinsam erzählt oder es werden Sachverhalte beschrieben und Erinnerungen rekonstruiert“ (Kölbl/Billmann-Mahecha 2005, S. 323). Lamnek spricht hier von „multilateralen Gesprächen“ (Lamnek 1998, S. 27).

Zielgruppen sind zumeist Jugendliche und Erwachsene, obwohl ihre Potentiale für die Kindheitsforschung gesehen und diskutiert werden (vgl. Grunert 2002, Heinzel 2000b, Nentwig-Gesemann 2002). Bislang findet sie aber nur selten Anwendung bei Kindern. So ist sie z.B. von Gebhard/Billmann-Mahecha/Nevers (1997) zur Erfassung des kindlichen Naturverständnisses eingesetzt worden. In der entwicklungspsychologischen Forschung im Allgemeinen sowie im Themenfeld „Geschichtsbewusstsein“ hat sie bislang jedoch nur selten Anwendung gefunden[101], obgleich sie in jüngerer Zeit als eine durchaus verheißungsvolle Methode zur Erfassung der Ontogenese historischen Bewusstseins herausgearbeitet wird (vgl. Billmann-Mahecha 1998, Kölbl 2001/2004a, Kölbl/Billmann-Mahecha 2005).
Je nach Fragestellung und Forschungsinteresse sind natürliche oder künstliche, homogene oder heterogene, Gruppen denkbar. Liegt eine zu große Heterogenität der Beteiligten vor, besteht die Gefahr fehlender bzw. unzureichender Anknüpfungspunkte „und die Diskussion erschöpft sich im Austausch allgemeiner Aussagen“ (Flick 2002, S. 172 f.).
Hinsichtlich einer sinnvollen Gruppengröße werden in der Literatur unterschiedliche Angaben gemacht, maximal jedoch 20 Diskutanten (vgl. Mangold 1973, S. 229). Eine Abhängigkeit besteht zweifelsohne zwischen der Gruppengröße, der Fragestellung und pragmatischen Gesichtspunkten. Kleinere Gruppen haben den Vorteil, dass sich die einzelnen Teilnehmer besser in den Diskurs einbringen können, positiv an größeren Gruppen hingegen ist meist eine Meinungsvielfalt (vgl. Kölbl/Billmann-Mahecha 2005).
Die Auswahl der Teilnehmer erfolgt in der Regel durch ein „theoretical sampling“, d.h. die Gruppenmitglieder werden nach bestimmten Kriterien oder Hypothesen entsprechend ihrer besonderen Eignung für eine bestimmte Fragestellung ausgesucht. „Praktisch stellt sich das

[101] Allgemeine Arbeiten zu verschiedenen entwicklungspsychologischen Themen stammen u.a. von Bamberg (2004a/2004b), Billmann-Mahecha (1998/2001), Billmann-Mahecha/Gebhard (2004), Billmann-Mahecha/ Gebhard/Nevers (1998), Billmann-Mahecha/Horster (2003), Gebhard/Billmann-Mahecha/Nevers (1997), Nevers/Gebhard/Billmann-Mahecha (1997). In der empirisch-psychologischen Forschung sind besonders die Arbeiten von Kölbl zur Ontogenese von Geschichtsbewusstsein in Kindheit und Adoleszenz, z.B. Kölbl (2001/2004a/2004b), Kölbl/Straub (2001) hervorzuheben.

theoretische sampling als eine Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen entlang des Forschungsprozesses dar“ (Strübing 2003, S. 154). Im weiteren Verlauf werden die Auswahlkriterien dann aufgrund einer sich entwickelnden empirisch begründeten Theorie zunehmend spezifischer und eindeutiger (siehe Kapitel 4.3.2).

Als Einleitung und Motivation dient meistens ein „Diskussionsanreiz“, indem eine Geschichte, ein Text o.ä. vorgetragen, ein Gegenstand präsentiert oder eine (provokante) Eingangsfrage gestellt wird. Den Teilnehmern wird hierdurch eine gemeinsame Gesprächsbasis gegeben, wodurch sich möglichst zügig lebhafte Beiträge entspannen sollen. In Kindergruppendiskussionen können Fragen durch nonverbale Mittel wie ein Stofftier ergänzt werden, um die Rolle des Forschers in den Hintergrund zu rücken (vgl. Richter 1997, S. 89).
Der Verlauf der Diskussion gestaltet sich je nach Eigendynamik der Gruppe und ihrer Zusammenstellung individuell. Angestrebt wird ein „sog. selbstläufiger Diskurs“ (Schäffer 2003, S. 76), der sich durch weitgehend freie Artikulation auszeichnet.
Die Rolle des Gesprächsleiters wird, wie auch die Gruppengröße, in der Literatur unterschiedlich definiert. Im Allgemeinen gestaltet sich die Gesprächsführung bezüglich der Diskussionsform direktiv, inhaltlich aber non-direktiv. Dementsprechend ist der Leiter außen stehend und interveniert nur selten, um so die Eigendynamik der Gruppe und der Diskussion nicht zu beeinflussen. Idealerweise beschränkt er sich auf neutrale Äußerungen wie „prima“, „gut“, „mhm“ etc. oder auf nonverbale positive Verstärkungen, z.B. Nicken. Die Probanden bestimmen somit als Experten die Themen selbst, im Falle des Stockens eines Diskurses kann der Forscher durch Nachfragen die Selbstläufigkeit wiederherstellen. Durch seine Zurückhaltung im Sinne eines aktiven Zuhörens soll eine direkte Einflussnahme auf die Verteilung der Redebeiträge umgangen werden (vgl. Bohnsack 2004, S. 380).
Eine Tonbandaufzeichnung ermöglicht eine genaue Wiedergabe der Äußerungen (vgl. z.B. Friedrichs 1974, S. 248ff.). Die Gespräche werden dann wörtlich selektiv oder in ihrem vollen Umfang transkribiert und schließlich nach einem ausgewählten Verfahren analysiert. [102]

Die für diese Arbeit relevanten Diskussionen wurden während der normalen Schulstunden (45 Minuten) im hinteren Teil des Klassenraumes an einem Gruppentisch oder in einem gesonderten Klassenraum durchgeführt.
Die beteiligten Gruppen habe ich, unter Berücksichtigung der Wünsche der Lehrkräfte[103], durch ein „theoretical sampling“ ausgewählt, d.h. die Gruppenmitglieder wurden in der Regel nach bestimmten Kriterien oder Hypothesen entsprechend ihrer besonderen Eignung für

[102] Zur Auswertung von Gruppendiskussionen im Allgemeinen liegt eine recht umfangreiche Literatur vor, die Analyse von Kindergruppendiskussionen ist nur selten Gegenstand von Betrachtungen (z.B. Billmann-Mahecha 1995, Kölbl/Billmann-Mahecha 2005).
[103] Einige Lehrerinnen haben die Teilnahme an den Gesprächen von zügigem Arbeitstempo in einer der vorausgegangenen Stunden, dem Leistungsstand einzelner Kinder u. dgl. abhängig gemacht.

eine bestimmte Fragestellung ausgesucht. Der Kriterienkatalog enthielt u.a. Aspekte wie Freundschaftsverhältnisse, Begeisterung für Geschichte, (vermuteter) Wissensstand. Eine Gruppengröße von vier Kindern hat sich in allen vier Jahrgängen als optimal erwiesen (vgl. Richter 1997, S. 89), da sowohl in kleineren als auch in größeren Gruppen sich weniger dynamische, teils sogar unkontrollierte Gespräche entspannt haben. Zuzustimmen ist der Meinung Richters (1997, S. 89), dass auf eine geschlechtsspezifische Zusammensetzung einer Probandengruppe im Grundschulalter nicht geachtet werden muss.
Da sich die Kinder untereinander und nach einiger Zeit auch mich kannten, konnte auf eine Phase der Vorstellung und des Kennenlernens verzichtet werden. Je nach Themenschwerpunkt diente zur Evozierung einer Diskussion eine Reihe von Grundreizen:

- Verschiedene „historische“ Gegenstände, z.B. ein Lorgnon, Kopien der deutschen Schrift;
- ein selbst gebasteltes Wissensspiel (siehe Anhang, Material IX) mit Fragen zu verschiedenen historischen Themen und Epochen;
- ein Puzzle zur chronologischen Abfolge von Verkehrsmitteln (siehe Anhang, Material X),
- ein Mind-map zum Geschichtsbegriff (siehe z.B. Anhang, Mind-map 1.1);
- Zeichnungen fremder und beteiligter Kinder zu verschiedenen historischen Epochen und Ereignissen[104] (siehe z.B. Anhang, Zeichnungen 1.1-8.1 und 1.4-11.4);
- eine selbstverfasste Geschichte mit offenem Ende;
- eine Figuren-„Familie“ aus einem Puppenhaus.

Thementisch

Auf einem Tisch wurden, wie den acht- bis zehnjährigen Kindern aus dem Unterricht bereits bekannt, mehrere „historische“ Gegenstände, z.B. ein altes Schreibheft, ein Stoffmammut, ein Buch über Dinosaurier ausgebreitet. Nach einer kurzen Phase der Betrachtung durften die Probanden spontan ihre Gedanken äußern. Vielfach entwickelten sich aus ihren ersten Überlegungen recht zügig Dialoge und Diskussionen, die teils weit über die präsentierten Gegenstände hinausgingen. Ihre Begeisterung an dem Betrachteten musste oftmals gezielt mit Hinweis auf die Gesprächsregeln oder durch Nachfragen gelenkt werden.

Würfelspiel

Ein Würfelspiel (siehe Anhang, Material IX) wurde als Anreiz ausgewählt, um in dem knapp bemessenen Zeitrahmen für die Kinder motivierend die verschiedensten Fragen zu den drei

[104] In der Kinderphilosophie stellen Geschichten mit offenem Ende eine häufig gewählte Art des Diskussionsanreizes dar (vgl. z.B. Matthews 1989, Pape 2001).

Zeitdimensionen, zu ihren Vorstellungen und Deutungsmustern etc. stellen zu können. Beim Erreichen eines gelben oder rosa Feldes mit einer passenden Augenzahl des Würfels durfte eine Karte gezogen und für alle die Frage vorgelesen werden, z.B.

- Warum hatten die Menschen in der Steinzeit noch keine Kleidung und Häuser?
- Was glaubst du, wie die Menschen entstanden sind?
- Was gab es eher? Ein Auto oder ein Fahrrad?

Ziel des Spieles war es, die Antwort gemeinschaftlich und möglichst präzise zu geben. Weiterführende oder provokative Fragen sowie Zwischen- und Rückfragen wurden von den Kindern stets beantwortet. Da sie mit viel Freude spielten und die Fragen von mir inhaltlich je Spielrunde und Kindergruppe zusammengestellt werden konnten, wurde das Spiel zum primär angewendeten Gesprächsanreiz.

Puzzle

Ein Kind aus einer Gruppe bekam die Aufgabe, die Puzzleteile (siehe Anhang, Material X) zu einer Art der Verkehrsmittel in die chronologisch korrekte Reihenfolge zu legen und seine Überlegungen dabei zu verbalisieren. Die anderen Probanden durften nach Fertigstellung der Aufgabe das Ergebnis kontrollieren und ebenfalls ihre Gedanken äußern. Hieraus entspannten sich oft angeregte Gespräche zu ihren Vorstellungen über das zeitliche Ordnungssystem der Chronologie als ein zentrales Kriterium von Zeitbewusstsein und zu Veränderlichkeiten im Zeitverlauf (Historizitätsbewusstsein).

Mind-map

Zu der Frage „Was fällt euch zum Thema ‚Geschichte' ein?" wurde mit der Notiztechnik des Mind-mappings in allen Jahrgangsstufen ein Visualisierungsschema entworfen. Hierzu wurde auf einem DIN A4 Blatt eingekreist der Begriff „Geschichte" notiert und die Kinder gebeten, assoziierte Schlüsselwörter aufzuschreiben.[105] Beschränkt war die Darstellung auf Hauptäste, auf welche die zentralen Aspekte des Themas mit einem Begriff notiert wurden. Die Kinder konstruierten sukzessiv ein umfassendes Modell von Wesensmerkmalen der Geschichte.

Als motivierend stellte sich heraus, dass die Probanden unbefangen ihre Assoziationen visualisieren konnten, d.h. sie formulierten und notierten die Inhalte, welche ihnen in Bezug auf das Thema „Geschichte" bedeutsam erschienen. Durch vertiefende Nachfragen zu

[105] Im ersten Schuljahr habe ich die Aufgabe des Notierens übernommen, ansonsten habe ich mich in den höheren Klassen bei Bedarf auf orthographische Hilfestellungen beschränkt.

einzelnen Inhalten konnten, wie auch beim Spielen des Würfelspiels, ihre Wissensinhalte und Deutungsmuster, der Grad ihres Wirklichkeitsbewusstseins u.a. erfasst werden. Selbst die Schulanfänger kamen mit der ihnen bislang noch unbekannten Methode gut zurecht.

Zeichnungen

Als weiterer Gesprächsanreiz dienten eigene und fremde Zeichnungen der Kinder, die meist zu Beginn der Erhebungen im Klassenverband angefertigt worden sind. Um insbesondere die jüngeren Kinder bei der Verbalisierung ihrer Gedanken und Vorstellungen nicht zu überfordern, erwies sich eine gezielte Vorauswahl möglicher Leitfragen unter Berücksichtigung der kindlichen kognitiven und sprachlichen Leistungsfähigkeit zur Sicherstellung einer erfolgreichen Gesprächsdurchführung als sinnvoll. Besonderes Augenmerk habe ich dabei auf Wissens- und Vorstellungsinhalte, Größenverhältnisse, Farbwahl etc. gelegt. Darüber hinaus galt stets Offenheit gegenüber den inhaltlichen Relevanzsetzungen der teilnehmenden Kinder.

Geschichte mit offenem Ende / „Figuren-Familie“

Die von mir verfasste Geschichte zum Zweiten Weltkrieg erwies sich als wenig ergiebig, da die Kinder lediglich die Inhalte des Vorgelesenen aufgriffen und selber wenig anregende Gedanken in die Gespräche einbrachten.
Ebenso wurde die Aufgabe, Verwandtschaftsgrade mittels Figuren aus einem Puppenhaus aufzuzeigen, als eine thematisch zu umfangreiche und im Verhältnis wenig fruchtbare Möglichkeit der Erkenntnisgewinnung nicht weiter verfolgt.

Die Diskussionen bzw. Gespräche sind nach folgenden, aus der Erfahrung abgeleiteten grundlegenden Prinzipien der Gesprächsführung durchgeführt worden:

- Lenkung durch Mimik und Gestik, um den Gesprächsverlauf nicht zu stören. Verbales Eingreifen sollte nur selten erfolgen, z.B. bei Verletzung der Gesprächsregeln.
- Aufgreifen, Ernst nehmen und bekräftigen aller Äußerungen der Kinder, auch wenn ihre Vorstellungen und Ansichten von den eigenen abweichen oder unreal sind. Fragestellungen sind den Gedankengängen der Kinder anzupassen.
- Besondere Sensibilität für den Grad der Einflussnahme als Gesprächsleiterin, der bei jüngeren Kindern höher ist als bei älteren.

- Keine Äußerung eigener Meinungen und Gedanken, um die Kinder inhaltlich nicht zu beeinflussen. Sie dürfen nicht belehrt werden!
- Positive Verstärkung aller Beiträge der Probanden, z.B. durch Nicken oder Äußerungen wie „Das hast du schön gesagt“, „Prima“, „Gut gemacht!“ o.ä.

Entscheidend für das Gelingen einer Diskussion erwiesen sich insbesondere die Auswahl von Themen und Fragestellungen entsprechend den kindlichen Wissens- und Vorstellungsinhalten, der Einsatz motivierender Gesprächsanreize und mein Rollenverständnis als Gesprächsleiterin. Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung bestand stets Offenheit gegenüber den individuellen Relevanzsetzungen der Kinder. Wie auch bei Diskussionen mit Jugendlichen und Erwachsenen ist die Intervention durch die Diskussionsleitung in der Kindheitsforschung stets zu reflektieren.
Um eine Vergleichbarkeit der Gruppen und der Äußerungen einzelner Teilnehmer in der Gesamtstichprobe wenigstens ansatzweise zu erzielen, habe ich eine Lenkung der Gespräche hinsichtlich der Inhalte, dem formalen Ablauf und der Dynamik verfolgt.
Aufgrund der teils noch ungeübten Probanden, insbesondere der Erst- und Zweitklässler, gestalteten sich die Gespräche wenig dynamisch, oftmals stockend und der Verlauf enthielt wenig überraschende Wendungen. Im Ganzen bedurften sie größerer Einflussnahme. Zu vermitteln war in unterschiedlichem Maße stets zwischen Diskussionsverlauf, den thematischen Vorgaben und der Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern.[106]
Des Weiteren sind die allgemeinen Grundprinzipien der Anwendung des Verfahrens (vgl. z.B. Flick 2002) für die Arbeit mit Kindern um weiterführende Aspekte zu ergänzen, sei es um Überlegungen zu konkreten Fragenformulierungen in kindgemäßer Sprache oder um die Berücksichtigung der oft unrealen kindlichen Vorstellungen und Interessen. Entscheidend für die Qualität der Gespräche sind ebenso die Auswahl der Probandengruppe, des Ortes und der Zeit. So waren die Kinder z.B. in einer sechsten Stunde nach dem Sportunterricht unkonzentriert und wenig motiviert, auch lenkten sie Gartenarbeiten auf dem Hof schnell ab.
Die Gespräche und Diskussionen wurden per Tonband aufgezeichnet, um die Aufnahmen anschließend vollständig nach einem eigens erstellten Transkriptionssystem (siehe Kapitel 4.3.4.1) verschriftlichen und mit dem Verfahren der Grounded Theory analysieren zu können.

Die Methode der Kindergruppendiskussion erwies sich, entsprechend den Ergebnissen anderer Studien (vgl. z.B. Billmann-Mahecha 1996) und meiner Vorstudien (vgl. Hausen 1996/1998), als ein durchaus fruchtbares Erhebungsverfahren zur Erfassung der

[106] Die Diskussionen der Dritt- und Viertklässler gestalteten sich im Durchschnitt weitaus dynamischer. Welche Wendungen die Gespräche nehmen würden, war daher nur bedingt vorhersehbar, weshalb die methodische Intervention zur Steuerung der Gruppe nur annähernd geplant werden konnte. Ein Großteil der Entscheidungen in der Datenerhebung konnte daher nur situativ getroffen werden.

verschiedenen Dimensionen historischen Bewusstseins im Kindesalter. Sie eignet sich sowohl zur Ermittlung der historischen Wissens- und Vorstellungsinhalte, der Quellen des Wissenserwerbs, der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, der historischen Interessen usw. als auch zur Initiierung der „Konstruktionen historischer Szenarien“ (Billmann-Mahecha 1998, S. 296). Die Ergebnisse liefern auch eine Reihe von Hinweisen auf komplexe historische Deutungsmuster sowie Verknüpfungsleistungen zwischen den drei Zeitdimensionen.
Nahezu allen beteiligten Kindern bereiteten die Diskurse viel Spaß, manifestiert durch teils lebhafte und mit besonderem Eifer durchgeführte Gespräche in allen Jahrgangsstufen. Aufbauend auf den Äußerungen einzelner Kinder entspannten sich oft facettenreiche, von den Kindern selbständig fortgeführte Diskussionen, in denen sie wechselseitig aufeinander eingingen und ihre Meinungen und Standpunkte vertraten, aber auch kritisch zu den Äußerungen ihrer Mitschüler Stellung nahmen.
Trotz dieser vorteilhaften Beobachtungen in der Anwendung dieses Erhebungsverfahrens ist sein Einsatzbereich begrenzt (vgl. Richter 1997, S. 88). Ebenso wie die Grenzen der Verbalisierungsfähigkeit, der „Diskussionskultur“ (ebd.) und der Konzentrationsfähigkeit von Kindern ist auch der hohe zeitliche und organisatorische Aufwand der Durchführung, Aufzeichnung, Transkription und Interpretation der Daten bei der Planung des Settings zu berücksichtigen. Für das Gelingen einer Gruppendiskussion sind die Themen entsprechend den kindlichen Wissens- und Vorstellungsinhalte auszuwählen, bei der Gruppenzusammenstellung ist besonders auf Harmonie zu achten, und der Durchführungsort muss frei von potentiellen Ablenkungsquellen wie z.B. Bauarbeiten sein. Bei der Datenauswertung ergeben sich häufig Probleme aufgrund der Unterschiedlichkeit der Dynamik in verschiedenen Gruppen und damit der Vergleichbarkeit der Wissens- und Vorstellungsinhalte, Meinungen und Sichtweisen der Gruppenmitglieder. Insbesondere bei der Forschungsarbeit im schulischen Rahmen stellt sich das Problem, dass der Forscher von den Kindern als Autoritätsperson im Sinne einer Lehrkraft wahrgenommen wird. Die Redebeiträge sind vor dem Hintergrund einer potentiellen Bewertung durch Notenvergabe teils gehemmt, teils werden sie explizit auf Korrektheit hin geprüft.

Zusammenfassend ist festhalten: Die Annahme, dass das Gruppendiskussionsverfahren „Erkenntnismöglichkeiten [eröffnet], denen nachzugehen sich auch und vielleicht gerade in der entwicklungspsychologischen Forschung lohnen dürfte“ (Kölbl/Billmann-Mahecha 2005), konnte im Rahmen dieser Arbeit bestätigt werden. Die in Kapitel 5 vorgestellten Ausschnitte aus Gruppendiskussionen sind durchaus ein Beleg für die Fruchtbarkeit des Verfahrens in der Kindheitsforschung, hier im Speziellen zum historischen Bewusstsein. Trotzdem sollte je nach inhaltlicher Relevanzsetzung stets Offenheit für andere qualitative oder auch quantitative Verfahren bestehen, die ggf. dem Gruppendiskussionsverfahren vorzuziehen

sind (siehe hierzu die Beispiele bei Billmann-Mahecha 1998, Kölbl/Billmann-Mahecha 2005). Ertragreich mag in vielen Fällen sicherlich auch die Kombination von Gruppendiskussionen mit anderen methodischen Zugangweisen, z.B. Einzelinterviews oder schriftlichen Befragungen sein (vgl. z.B. Billmann-Mahecha 1998, S. 296 f.; Flick 2002, S. 180).

4.3.3.2 Zeichnerische Darstellungen

Zeichnerische Darstellungen - wie auch Briefe, Aufsätze, autobiographische Materialien etc. - lassen im Sinne von „Selbstzeugnissen“ einen besonderen Zugang zur Erlebnis-, Erfahrungs- und Gedankenwelt von Kindern zu (vgl. Grunert 2002, S. 239 f.) Sie erweisen sich als eine kindgemäße Herangehensweise zur Erforschung der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein (vgl. Hausen 1996/1998), denn schon sehr früh bildet sich bei Kindern die Fähigkeit des zeichnerischen Ausdrucks aus, ihre Zeichnungen sind „Bedeutungsträger“ (Schuster 1994). Nach Billmann-Mahecha „sind Kinderzeichnungen nach wie vor wichtige entwicklungs-, kinder- und kulturpsychologische Dokumente, die auch jenseits der spezifischen Frage nach der zeichnerischen Entwicklung von entwicklungspsychologischem Interesse sind“ (2005, S. 436). In der Entwicklungspsychologie werden Zeichnungen vor allem zur Erfassung des Entwicklungsstandes, aber auch als therapeutisches Hilfsmittel herangezogen, obwohl sie oftmals wenig den Testgütekriterien genügen und die Interpretationen eher spekulativ sind.

In der aktuellen forschungsmethodologischen Diskussion[107] hat Bildmaterial im Allgemeinen einen eher marginalen Stellenwert, was sich nach Bohnsack auf zwei Gründe zurückführen lässt: Zum einen führt die qualitative Forschung auch gegenwärtig noch ein Schattendasein, durch die ein Zugang zu Bildern überhaupt erst ermöglicht wird. Zum anderen wird in der theoretischen Diskussion zur formalen Klassifikation von Kinderzeichnungen die grundlegende Frage erörtert, ob sich Bilder wie Texte auffassen lassen, d.h. ob sie sich in Schrifttexte übertragen lassen und dann mit den bekannten texthermeneutischen Methoden analysiert werden können. Gegenpositionen sehen Bilder als besondere Sinnobjektivationen an, die einer eigenen Bildhermeneutik bedürfen.[108] Eine detaillierte Darlegung dieser Kontroverse ist für diese Arbeit wenig von Nutzen, zur Vertiefung siehe die Überblicksarbeiten von Billmann-Mahecha (2005) und Bohnsack (2003c/2003d).

---

[107] Ein historischer Abriss ist beispielsweise dem Aufsatz von Billmann-Mahecha (2005) zu entnehmen.

[108] Im Rahmen dieser Arbeit werden Interpretationen von Kinderzeichnungen analog zu Prozessen der Textinterpretation aufgefasst, ohne dabei das Bildmaterial selbst als Text auffassen zu wollen (vgl. Billmann-Mahecha 2005).

Schon in der frühen geschichtsdidaktischen Forschung ist das Bildmaterial von Kindern als eine vorteilhafte methodische Möglichkeit erkannt worden. Bereits Herbert Freudenthal begründet ihre Fruchtbarkeit damit, „weil manches Kind sich in diesem Ausdrucksmittel anders und besser aussprechen kann als in der mündlichen und schriftlichen Rede“ (Freudenthal 1933, S. 25). Anders als in der neueren Literatur (z.B. Billmann-Mahecha 2005) sieht er die Stellung von Zeichenaufgaben jedoch inhaltlich „im allgemeinen eingeschränkt [...] auf die Gegenstandskultur“ (Freudenthal 1933, S. 25). Die empirischen Bemühungen Freudenthals beschränkten sich auf eine zufällig zusammen gekommene Sammlung von Kinderzeichnungen, aus denen er keine weitreichenden Schlussfolgerungen gezogen hat.
Ebenso wählte auch Kurt Sonntag in seinen Studien zum geschichtlichen Bewusstsein von Schülern die Methode des Zeichnens neben anderen Erhebungsformen. Er ließ Skizzen und freie Zeichnungen zu historischen Themen anfertigen, um aus den Darstellungen Rückschlüsse auf die individuelle Schwerpunktsetzung zu ziehen. Erst durch die Summe der Ergebnisse verschiedener methodischer Zugänge lassen sich die von ihm definierten Kriterien geschichtlichen Bewusstseins in ihrem Umfang erhellen (vgl. Sonntag 1932, S. 13).
Kritischer stand Waltraut Küppers in den 1960er Jahren dem genannten Erhebungsverfahren gegenüber. Obwohl sie Skizzen und Zeichnungen generell als eine geeignete Methode bei heimatkundlichen, geographischen und naturkundlichen Untersuchungen ansah, lehnte sie eine Anwendung in der Primarstufe in Form einer konkret formulierten Aufgabe ab. Sie begründete dies mit der Annahme, dass „[...] vor allem der Volksschüler, in Bezug auf die konkrete Wiedergabe geschichtlicher Fakten aber doch wohl überfordert ist“ (Küppers 1961, S. 16). Zur Ergänzung befürwortet sie jedoch die Sammlung freier Zeichnungen.

Obwohl aus entwicklungspsychologischer Sicht Bildmaterial als eine adäquate Möglichkeit zur Erfassung von Daten zum kindlichen Geschichtsbewusstsein betrachtet wird (vgl. Billmann-Mahecha 1998/2005), wird in der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen und entwicklungspsychologischen Forschung bislang noch nicht auf entsprechende Erhebungsverfahren zurückgegriffen. In einem Aufsatz jüngeren Datums diskutiert Billmann-Mahecha die methodischen Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Interpretation von Kinderzeichnungen aus der Perspektive qualitativer Forschung. Neben der Analyse des Bildes selbst hebt sie weitere Bezugsebenen wie situative Entstehenskontexte, Aussagen des Kindes, familiär-biographische und soziokulturelle Kontexte und weiterreichende Bedeutungszusammenhänge individuell-biographischer Art hervor. Ergänzend betont Billmann-Mahecha die Notwendigkeit des Einsatzes ergänzender verbaler und/oder operativer Verfahren (z.B. Befragungen zu dem gezeichneten Bild), denn erst durch ihr Zusammenspiel lassen sich umfassende Vorstellungen über den kognitiven Entwicklungsstand eines Kindes erwerben (vgl. Billmann-Mahecha 2005).

In der vorgestellten Studie hat die Interpretation von Kinderzeichnungen einen recht großen Stellenwert. Gezeichnet wurde meist während einer 45-minütigen Unterrichtsstunde[109], die Erstklässler bekamen zur Erledigung des Arbeitsauftrags 90 Minuten Zeit. Die Probanden hatten die Aufgabe, mit Holz- oder Filzstiften all das zu zeichnen, was ihnen zu einer vorgegebenen historischen Epoche bzw. einem Ereignis bedeutsam erscheint. Auf Bitten der Lehrer wurden meist aus Zeitgründen zwei Alternativthemen wie „Mittelalter-Steinzeit“ oder „Dinosaurier-Zweiter Weltkrieg“ als Aufgabe gestellt.

Zur Sammlung ergänzenden Materials bieten sich verschiedene andere Erhebungstechniken an, die helfen, die Interpretation abzusichern (vgl. Billmann-Mahecha 2005, Richter 1997). Im Rahmen dieser Arbeit wurden ergänzende kontextbezogene Daten gewonnen, indem u.a. während der Arbeitsphase die individuellen Zeichenprozesse beobachtet und je nach Qualität der Zeichnungen Inhaltsfragen gestellt wurden. Des Weiteren wurden einzelne Kinder, die besonders interessante oder bemerkenswerte Bilder malten, im Späteren in einer Kleingruppe befragt bzw. es wurde eine Gruppendiskussion angeregt.[110]

Dieses Vorgehen ermöglichte es den Kindern einerseits, das Dargestellte zu erklären, andererseits konnten weiterführende Fragen beantwortet werden, z.B. zu den Quellen des Wissenserwerbs. Durch die offene Gestaltung der Fragen waren die Antworten vielfältig.

Die Anfertigung der Zeichnungen hat den Kindern aller Altersstufen viel Freude bereitet. Dokumentiert ist dies durch variantenreiches Bildmaterial, das wertvolle Hinweise auf die kindlichen Wissens- und Vorstellungsinhalte gibt. Bei der Anwendung der Methode sowie im Auswertungsprozess haben sich jedoch unterschiedliche Probleme ergeben. Desinteresse, fehlende Wissens- und Vorstellungsinhalte, variierendes Arbeitstempo sowie mangelnde Konzentrationsfähigkeit haben dazu geführt, dass entweder unfertige, unsaubere oder thematisch unzutreffende Arbeiten abgegeben wurden. Nicht selten führten inhaltliche und gestalterische Absprachen zu ähnlichen Arbeitsergebnissen, so dass Eigenleistungen einzelner Kinder in Frage gestellt werden mussten. Ein kontrollierter Arbeitsablauf und explizite Hinweise auf eigenständige Leistungen sind daher bei Kindergruppen geboten.

Bei der Auswertung blieben vielfach offene Fragen, die meist einer gezielten Nachfrage bedurften. Fruchtbar ist daher eine Kombination einer Zeichenaufgabe mit verbalen und/oder operativen Verfahren, z.B. parallel oder auch später durchgeführte Befragungen zu einem Bild. Ebenso eignen sich Zeichnungen als Gesprächsanreiz für Gruppendiskussionen, zum Kennen lernen der Kinder oder zur Einstimmung in ein historisches Thema.

---

[109] Zur Zeitersparnis bat ich die Kinder einer vierten Klasse versuchsweise, mir ein Bild zu einem bestimmten Thema zu Hause anzufertigen. Es stellte sich heraus, dass viele Eltern ihren Kindern beim Zeichnen geholfen haben. Dieses ließ sich beispielsweise an der Darstellungsweise oder an der Art des Kolorierens erkennen. Weitere Hausaufgaben wurden daraufhin nicht mehr gegeben.

[110] Aus Zeitgründen konnten diese Gespräche bzw. Diskussionen nur im Einzelfall durchgeführt werden.

4.3.3.3 Schriftliche und mündliche Befragungen in der Schnittmenge qualitativer und quantitativer Sozialforschung

Die Befragung lässt sich als eine klassische und die wohl am häufigsten angewandte sozialwissenschaftliche Forschungsmethode bezeichnen, der eine ganze Reihe qualitativer Befragungstechniken untergeordnet sind. Hierzu lassen sich u.a. problemzentrierte Interviews (z.B. Witzel 1982/1989), narrative Interviews (vgl. z.B. Schütze 1982/1983), biographische Interviews (z.B. Fuchs 1984), ethnographische Interviews (z.B. Spradley 1979), fokussierte Interviews (z.B. Merton/Kendall 1984, Merton/Fiske/Kendall 1956) zählen. Zum Überblick und zur Vertiefung der einzelnen Formen siehe allgemein z.B. Flick (2002), Hopf (2003), Kvale (1996), Lamnek (1995b), Seidmann (1998), Witzel (1982).

Anwendung finden qualitative Interviewtechniken vor allem in Bereichen der Biographieforschung, gender studies, und ethnographischen, auf teilnehmenden Beobachtungen basierenden Forschungsprojekten. In der entwicklungspsychologischen Forschung gelten sie als durchaus adäquate Methoden zur Erfassung der kognitiven, moralischen und sozialen Entwicklung von Kindern (vgl. insbesondere Billmann-Mahecha 1998). In der Tradition der empirischen Annäherung an Geschichtsbewusstsein hat sich auch Waltraut Küppers (1961) im Rahmen der Darstellung ihrer Forschungsergebnisse mit der mündlichen und schriftlichen Befragung als Alternative zu den von ihr gewählten methodischen Ansätzen beschäftigt. Selbst hat sie das Unterrichtsgespräch - wie auch schon Kurt Sonntag und Heinrich Roth - als eine Variante der mündlichen Befragung sowie schriftlichen Fragebogen und Aufsätzen angewendet (siehe Kapitel 3.2). Von Vorteil ist dabei, „daß neben den inhaltlichen Tatbeständen auch der formale Gesichtspunkt, der der sprachlichen Gestaltung und Reife mit interpretiert werden kann“ (Küppers 1966, S. 16).
Mit Befragungen als eine Form des verbalen Kommunizierens wird intendiert, den Interviewten zur aktiven Rekonstruktion von Ereignissen, Erfahrungen, Handlungen und Wissensinhalten zu animieren. Sie können in mündlicher oder schriftlicher Form durchgeführt werden. Hinsichtlich einer offenen Fragenformulierung und der Anwendung qualitativer Auswertungstechniken sind sich die verschiedenen qualitativ orientierten Befragungstechniken recht einig. Variabel ist jedoch je nach Forschungsinteresse und Probandengruppe der jeweilige Strukturierungsgrad.
Im Allgemeinen wird eine qualitative Befragung anhand eines grob strukturierten Leitfadens durchgeführt, um den Befragten die Chance eigener Relevanzsetzungen zu geben. Es vergrößert sich damit auch der Spielraum für den Forscher, situativ flexibel beim Interviewen reagieren zu können, z.B. die Fragen individuell zu formulieren und sie in einer beliebigen Reihenfolge anzuordnen. Dabei besteht die Möglichkeit, intensiv auf die befragte Person

einzugehen und Nachfragen zu konkreten Äußerungen zu stellen. Gerade in dieser situativen Flexibilität eröffnen sich unvermutete Erkenntniswege und Informationskanäle, was eine wesentliche Stärke nichtstandardisierter Befragung ist (vgl. Honer 2003, S. 98). Trotz einer „zwar grundsätzlich asymmetrische[n] Kommunikationsform [...] ähnelt das Interview also durchaus dem Alltagsgespräch“ (ebd., S. 95 f.). Die Probandenauswahl basiert dahingehend auf Hypothesen, als dass die Teilnehmer zum jeweiligen Thema in einer für das gegebene Forschungsinteresse relevanten Beziehung stehen.
Bei einem strukturierten Interview hingegen werden Wortlaut und Reihenfolge der Fragen im Vorfeld definiert, so dass sie bei jedem Interviewten gleich sind. Raum für Nachfragen bei Unklarheiten und unpräzisen Antworten ist jedoch möglich. Die Daten sind im Ganzen einheitlicher, vergleichbarer und eher zu quantifizieren, wodurch eine Parallele zum schriftlichen Fragebogen besteht. Unabhängig vom Strukturierungsgrad können die Fragen sowohl „offen“ zur freien Beantwortung durch den Interviewten als auch „geschlossen“, d.h. mit konkreten Antwortvorgaben gestellt werden (vgl. Trautner 1992, S. 327 f.).

Die nachstehenden Ausführungen geben einen Überblick über die angewendeten Befragungsverfahren. Aus Gründen der Systematik wurde darauf verzichtet, die nach Gesichtspunkten quantitativer Forschung erstellten Fragen in einem gesonderten Kapitel darzulegen. Für die Wahl des Befragungsverfahrens gab es verschiedene Gründe:

- Mündliche Befragungen lassen sich ab dem ersten Schuljahr, schriftliche je nach Ausführung und Umfang des Fragebogens ab dem zweiten bzw. dritten Schuljahr, einfach und für die Kinder interessant durchführen (vgl. hierzu auch Petermann/Windmann 1993, Trautner 1992, Wilk 1996, Wilk/Bacher 1994).
- Da die Erhebungen während der Unterrichtszeit durchgeführt werden sollten, baten die Schulleiterin der Grundschule B sowie einige Klassenlehrerinnen eine Methode zu wählen, die Lese- und Schreibübungen enthalten, um so dem Lehrplan gerecht werden zu können. Diesem Wunsch konnte in den dritten und vierten Klassen nachgekommen werden. Beobachtungen der Kinder im Vorfeld zeigten, dass nahezu alle älteren Kinder mit Begeisterung schrieben und anderen stolz ihre Texte zeigten. Aus diesem Grund wurde ein schriftlich zu beantwortender Fragebogen als Motivation angesehen.
- Ziel war es, alle Kinder anzusprechen und ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu ermitteln.
- Bei der Durchführung schriftlicher Befragungen mittels Fragebogen steht das Ergebnis in positivem Verhältnis zum zeitlichen Aufwand.

Zur Anwendung gekommen sind sowohl schriftliche als auch mündliche Befragungen mit unterschiedlichen Graden der Offenheit und Strukturierung. In den ersten und zweiten Klassen wurden aufgrund noch mangelnder Schreib- und Leseleistungen Bilderfragebögen

zum ankreuzen (siehe Anhang, Material I, II) sowie mündliche Befragungen mit offenen und geschlossenen Fragen[111] angewendet. Es wurde darauf verzichtet, einige Fragebögen, die in den dritten und vierten Klassen in schriftlicher Form durchgeführt worden sind, von den jüngeren Kindern beantworten zu lassen. Entsprechende mündliche Einzelbefragungen aller 100 Erst- und Zweitklässler hätten einen unverhältnismäßig hohen Zeitaufwand bedeutet.

Die mündlichen und schriftlichen Befragungen haben folgenden Umfang eingenommen:

- Mündliche Befragungen zu den gemalten Bildern - alle Klassenstufen;
- Bilderfragebogen - alle Klassenstufen (siehe Anhang, Material I, II);
- Fragebogen zum historischen Wissen – dritte und vierte Klassen (siehe Anhang, Material III, IV, V);[112]
- Fragebogen zum historischen Lernen und Interesse an Geschichte - zweite bis vierte Klasse (siehe Anhang, Material VIa, VIb);[113]
- schriftliche Befragungen mittels Fragebögen - Lehrerkollegium (siehe Anhang, Material VII);
- schriftliche Befragungen mittels Fragebögen - Elternschaft (siehe Anhang, Material VIII).

Vor der Durchführung der Befragungen wurden die Kinder einleitend über den Sinn und Zweck der Erhebung, die Befragungsart und den Untersuchungsrahmen (Freiwilligkeit, keine Beurteilung durch Benotung[114] etc.) aufgeklärt (vgl. Lipski 1998, S. 406).

Mündliche Befragungen

Die von den Kindern aller Altersstufen gemalten Bilder stellen eine gute Ausgangsbasis zur Gewinnung kontextbezogener Daten durch mündliche Befragungen. Aus diesem Grunde wurden die Zeichenprozesse der Kinder während der Arbeitsphase intensiv beobachtet, je nach Qualität ihrer Darstellungen wurden sie sowohl un- als auch teilstrukturiert nach den abgebildeten Inhalten und ihren Motiven befragt. Die Kinder hatten die Möglichkeit, frei zu antworten und zu formulieren, was ihnen zum Thema bedeutsam erschien. Ihre Äußerungen gaben häufig Anlass zum vertieften Nachfragen. Da sich bei diesen Einzelbefragungen an

[111] In den höheren Klassen sind diese in schriftlicher Form durchgeführt worden.
[112] Exemplarisch wurde der Fragebogen mit zwei Zweitklässlern in mündlicher Form durchgearbeitet. Die beiden Kinder zeigten mit zunehmendem Verlauf des Interviews Zeichen von Unruhe und nachlassender Konzentration. Redehemmungen bei den jungen Kindern und ein erheblicher Zeitbedarf waren u.a. Gründe dafür, dass der Fragebogen nur in schriftlicher Form im dritten und vierten Schuljahr eingesetzt worden ist.
[113] Die Erhebung ließ sich im ersten Schuljahr nicht durchführen, da Sachunterricht zum Erhebungszeitpunkt erst seit wenigen Wochen unterrichtet wurde und Zeit- und Geschichtsfragen noch nicht thematisiert wurden.
[114] Da die Befragungen im schulischen Rahmen stattfanden, war insbesondere im dritten und vierten Schuljahr der Hinweis von Bedeutung, dass es sich um echte Informationsfragen handelt und es daher auch keine „richtigen“ und vom Interviewer „erwünschten“ Antworten gibt (vgl. Garbarino/Stott 1992, S. 181).

Gruppentischen gerne auch Klassenkameraden eingeschaltet haben, entspannten sich zum Teil angeregte Gespräche, oftmals sogar kurze Gruppendiskussionen. Bevorzugt befragt wurden auch die Kinder, die ihre Bilder schnell fertig gestellt hatten. Von Vorteil war dabei, dass sie ihre Mitschüler im fortlaufenden Zeichenprozess durch die Gruppenbildung an einem gesonderten Tisch nicht störten bzw. sie durch Kommentare und gut gemeinte Hilfestellungen keinen Einfluss auf die Bilder nehmen konnten.
Des Weiteren wurden einzelne Kinder, die besonders interessante oder bemerkenswerte Bilder malten, je nach zeitlichen Rahmenbedingungen in einer Kleingruppe, in der Regel von drei bis vier Kindern, in der nächstfolgenden Unterrichtsstunde in einem gesonderten Raum nach den dargestellten Inhalten befragt.[115] Das hier angewendete Verfahren der Gruppenbefragung „stellt eine zeitökonomische Form der Einzelbefragung dar" (Kölbl/Billmann-Mahecha 2005, S. 323).
Die teilnehmenden Gruppen waren meist heterogen zusammengesetzt, die Dauer der Befragung betrug höchstens 45 Minuten. Das Dargestellte auf den Bilddokumenten wurde so zum einen näher erläutert, zum anderen konnten gezielte und auch weiterführende Fragen geklärt werden. Zur Orientierung diente eine jeweils individuell zusammengestellte Fragenliste. Durch die überwiegend offene Gestaltung der Fragestellungen waren die Antworten der Kinder recht vielfältig.

Bildvorlagen

Als weiteres erfolgreiches Verfahren wurden zwei Befragungen mit Bildvorlagen eingesetzt (siehe Anhang, Material I, II), um insbesondere die kindlichen Vorstellungen über Veränderungen im Zeitverlauf zu ermitteln. Die Vorlagen wurden zum einen von mir selber entworfen, zum anderen habe ich einen Arbeitsbogen für den Sachunterricht herangezogen.[116] Die 15 Gegenstandspaare des Bilderfragebogens (siehe Anhang, Material I) wurden bereits im Rahmen meiner Tätigkeit als hilfswissenschaftliche Mitarbeiterin für ältere Kindergartenkinder konzipiert und erfolgreich zur Erfassung der Wahrnehmung von Zeitdifferenzen im Kindergarten- und Schulalter eingesetzt. Zielsetzung war der visuelle Vergleich von „damals" und „heute", also das Erkennen von Veränderungen verschiedener Merkmale einzelner Gegenstände und Fortbewegungsmittel. Hierbei handelt es sich um die Beantwortung einer geschlossenen Frage mit jeweils vorgegebenen Antwortalternativen.

[115] Zwischen den Kindern liefen vielfach intensive Verständigungs- und Auseinandersetzungsprozesse ab. Eine klare Grenze zwischen Gruppenbefragungen und Gruppendiskussionen kann hier nicht gezogen werden (zur formalen Abgrenzung von Gruppendiskussionen und Gruppenbefragung siehe z.B. Kölbl/Billmann-Mahecha 2005; Lamnek 1998, S. 26-29; Loos/Schäffer 2001, S. 12 f.).
[116] Der Arbeitsbogen ist Müller/Otten-Lottermoser/Vollmer (1989), Sachkundepuzzles- 1./2. Schuljahr, Hornburg/Niederelbe entnommen.

Durch die gewählte Form der Fragenformulierung mussten die Kinder keine Antworten selbständig formulieren, somit wurden sprachliche und orthographische Schwierigkeiten vermieden. Der inhaltliche Aspekt stand im Vordergrund, und der zur Verfügung stehende Zeitrahmen konnte so relativ gut eingehalten werden. Der Fragebogen ist von allen teilnehmenden Kindern des ersten bis vierten Schuljahres beantwortet worden. Tiefer gehende Fragen zu einzelne Gegenstandspaaren wurden gezielt im Rahmen des Würfelspiels zur Diskussion gestellt.
Der in derselben Unterrichtsstunde vorgelegte Bilderfragebogen (siehe Anhang, Material II) zeigt ebenfalls Gegenstandspaare, die von den Kindern eine Einschätzung erforderten, welche bereits zur Kindheit ihrer Eltern bzw. ihrer Großeltern existierten. Darüber hinaus wurden zwei Fragen zum Zeitwissen gestellt sowie mittels einer geschlossenen Frage mit fünf Antwortalternativen die Quellen ihres Wissens zu den vorausgegangenen Aufgaben abgefragt. Tonbandaufzeichnungen dokumentieren die Antworten auf Rückfragen, die nach Auswertung des Fragebogens gestellt worden sind.

Schriftliche Befragungen

Um zu erfahren, mit welchen historischen Kenntnissen man bei Kindern rechnen kann, die noch keinen systematischen Geschichtsunterricht erfahren haben, wurde ein Fragebogen zu verschiedenen Zeit- und Geschichtsfragen eingesetzt (siehe Anhang, Material V). Dieser ist mittels eines Kinderlexikons und Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht erstellt worden. Die Fragen sind möglichst kurz und konkret formuliert, das Vokabular und die Formulierungen altersadäquat gewählt. Die Länge des Fragebogens ist ein Kompromiss aus dem eigenen Forschungsinteresse und den Lese- und Schreibkompetenzen sowie der Konzentrationsfähigkeit der Kinder (vgl. Lipski 1998, S. 409). Zusammengestellt wurden 35 Fragen auf sieben Seiten.
Ziel der Untersuchung war die Ermittlung, ob und inwieweit die Kinder bereits in der Vergangenheit gespeichertes Wissen und Informationen durch unterstützende Erinnerung rekonstruieren können. Hierzu wurden überwiegend geschlossene Fragen mit externen Antwortvorgaben zu verschiedenen historischen Epochen, allgemeinen Begrifflichkeiten, Entwicklungen, Zeitaspekten, den historischen Interessengebieten usw. entworfen. Zwei Fragen beziehen sich auf zukünftige Wünsche der Kinder. Die Häufigkeitskategorien wurden teilweise im Sprachgebrauch der Kinder formuliert (z.B. ganz doll, doll, mittel, ein bisschen, gar nicht), in der Regel enthielten sie nur wenige vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Variationen in der Art der Antwortvorgaben wie z.B. Bilder, zu umkreisende Begriffe, Ja/Nein-

Antworten mit Möglichkeit ergänzender Erklärungen sollte die Motivation der Kinder während der Bearbeitung aufrechterhalten.
Die Studie knüpft an den zuvor durchgeführten Untersuchungen an, hatte Kontrollfunktion und diente auch als Pretest für nachfolgende Gruppendiskussionen. Der Fragebogen wurde im dritten und vierten Schuljahr[117] von jedem Kind in der regulären Unterrichtszeit ohne Zeitbegrenzung bearbeitet. Nach einer kurzen Motivationsphase wurden die Kinder gebeten, die Fragebögen individuell auszufüllen. Konnten sie eine Aufgabe nicht lösen, war diese durch ein Fragezeichen zu kennzeichnen.
Durch die bevorzugte Formulierung von geschlossenen Fragen mussten die Kinder ihre Antworten nicht selbständig abfassen, so dass sprachliche, motorische und orthographische Schwierigkeiten sowie eine kognitive Überforderung der Kinder vermieden wurden. In diesem Sinne sind auch die „offenen Fragen“ konzipiert worden. Die Probanden wurden nicht zwangsläufig gefordert, selbständig vollständige Sätze zu bilden, es genügte das Notieren einzelner Begriffe oder Zahlen. Die Bearbeitung der Fragebögen ist unter Aufsicht erfolgt, um den Kindern schreibtechnische und orthographische Hilfestellungen geben zu können. Inhaltliche Fragen wurden ausdrücklich nicht beantwortet. Obwohl es ausdrückliches Ziel war, Befragungen im schulischen Rahmen von den üblichen klasseninternen Aktivitäten abzuheben, waren die Lehrkräfte anwesend und standen u.a. für Rückfragen zur Verfügung. Nach Bearbeitung einer Aufgabe wurden einigen Kindern mündliche Fragen zu inhaltlich unverständlichen Antworten, zu ihren Begründungen oder zu vertieften Kenntnissen gestellt. Ihre Erläuterungen wurden wiederum auf Tonband aufgezeichnet. Hierbei wurde sorgfältig darauf geachtet, dass bereits notierte Antworten nicht mehr geändert wurden.
Nach sofortigem Auswerten der Fragebögen und der Transkriptionen ergaben sich an einigen Stellen inhaltliche Unklarheiten, die nur durch Rückfragen geklärt werden konnten. Durch ergänzende mündliche Befragungen wurde versucht, den Kindern in der Interpretation ihrer Aussagen gerecht zu werden. Der hierfür verwendete Fragenkatalog enthielt offene und geschlossene Fragen, die an die vorausgegangenen Untersuchungen anknüpften und Kontrollfunktion hatten. Wiederum wurden die Gespräche mitgeschnitten.

Ebenfalls nur im dritten und vierten Schuljahr eingesetzt wurden zwei schriftliche Fragebögen (siehe Anhang, Material III, IV), die zum einen gute schreibtechnische Fertigkeiten, zum anderen die Fähigkeit des Perspektivenwechsels erforderten. Die Probanden bekamen die Aufgabe, die Sichtweise eines in der jeweiligen Zeit lebenden

[117] Exemplarisch wurden zwei Zweitklässlern - getrennt voneinander - die schriftlich formulierten Fragen des genannten Fragebogens vorgelesen und die Antworten von mir notiert. Da die Ergebnisse lückenhaft waren und jede Befragung mehr als 60 Minuten dauerte, wurde auf eine Fortführung der Erhebungen in den unteren beiden Jahrgängen verzichtet.

Kindes einzunehmen und Fragen zu dessen Leben zu beantworten. Der Fragebogen zur Zukunft enthielt mehrere offen formulierte Fragen ohne Antwortvorgaben. Zur Vergangenheit war ein Lückentext vorbereitet worden, der von den Kindern schriftlich vervollständigt werden musste (zum verbalen Einsatz von Satzergänzungstests siehe Richter 1997, S. 90). Beide Verfahren wurden in jeweils einer Unterrichtsstunde durchgeführt.

Ein weiterer Fragebogen zur Erforschung des Interesses am historischen Lernen im Sachunterricht wurde für die zweite bis vierte Jahrgangsstufe (siehe Anhang, Material VI a/b) entwickelt.[118] Zweck der Erhebung war einmal die Erfassung, welchen Stellenwert Grundschulkindern dem historischen Lernen im Themenkanon des Sachunterrichtes bzw. auch dem Sachunterricht an sich beimessen, und zum anderen zu ermitteln, welche Schwerpunkte sie als Unterrichtsinhalte des Sachunterrichtes bevorzugen. Antwortvorgaben, zum Teil in Anlehnung an das gängige Notensystem formuliert, sollten ein leichtes und zügiges Bearbeiten der Fragen ermöglichen.[119]

Zur Erforschungen der Bedingungsfaktoren „Schule“ und „Eltern“ für die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein wurde ebenfalls das Verfahren der klassischen standardisierten Befragung mittels Fragebogen angewendet (siehe Anhang, Material VII, VIII). Desinteresse und fehlende Zeit sind Begründungen der Eltern für keine oder nur unzureichende Bearbeitung der Fragen, die mir sowohl schriftlich als auch telefonisch durch einzelne Elternteile oder durch die Lehrerin nach einem regulär stattfindenden Elternabend mitgeteilt worden sind. Die ablehnende Haltung der Elternschaft gegenüber der Beteiligung an der Befragung sowie eine Rücklaufquote von weniger als 50 % in einer vierten Klasse sprachen gegen eine Fortführung der Erhebung.
Von den sechs Fragebögen, die an die Lehrkräfte des zweiten bis vierten Jahrgangs ausgeteilt worden sind, erhielt ich nach mehrmaliger Erinnerung nur einen zurück. Auch in diesem Fall konnten die wenigen Antworten allenfalls exemplarisch herangezogen werden.

Nahezu alle Kinder aller Altersstufen zeigten sich ernsthaft daran interessiert, an den Befragungen erfolgreich teilzunehmen und waren daher um Genauigkeit und Richtigkeit ihrer Ausführungen bemüht. Sie arbeiteten überwiegend konzentriert und versuchten sowohl in

---

[118] Exemplarisch wurden auch einigen Erstklässlern in Einzelbefragungen die schriftlich formulierten Fragen vorgelesen und ihre mündlichen Angaben notiert. Durch den erst seit wenigen Wochen stattfindenden Sachunterricht, in dem noch keine Zeit- und Geschichtsfragen vorgesehen waren, vermitteln die Fragen keine repräsentativen Antworten. Sie blieben daher bei der Auswertung unberücksichtigt.

[119] Die formale Gestaltung der Fragebögen unterscheidet sich auf Wunsch einer Klassenlehrerin des zweiten Schuljahres für die beiden unteren Klassen durch Antwortvorgaben der Fragen 3 und 4. Den Dritt- und Viertklässlern war das Zensurensystem bekannt, so dass sie sich selber mit Noten von eins bis sechs einschätzen konnten. Den jüngeren Kindern wurden entsprechend formulierte Alternativantworten vorgegeben.

der Arbeitshaltung als auch im Ergebnis einen möglichst „guten“ Eindruck zu hinterlassen.[120] Wenn sie etwas nicht verstanden, fragten sie meist nach.

In den Einzelinterviews antworteten die Kinder meist bereitwillig auf die gestellten Fragen und ergänzten diese vielfach intrinsisch motiviert durch weitere Wissens- und Vorstellungsinhalte über bestimmte Ereignisse und Begebenheiten der Vergangenheit. Ähnlich verhielten sich die Kinder bei den Gruppenbefragungen, die überwiegend lebhaft verliefen, da den Teilnehmern viel Raum für spontane Mitteilungsbedürfnisse gegeben wurde. Die Zeit verging dann viel zu schnell. An den schriftlichen Befragungen nahmen die Probanden in der Regel konzentriert teil. Eine gewisse Unruhe trat dann auf, wenn die ersten Kinder fertig waren. Diese galt es dann mit Zeichenaufgaben oder mündlichen Befragungen zu beschäftigen. Mehrere Probanden forderten sogar eindringlich eine Fortsetzung der Erhebungen durch einen weiteren Fragebogen.

Hinsichtlich der Erforschung von Ausschnitten aus dem Wissensfundus von Kindern über Geschichte und den Quellen ihres Wissenserwerbs ließen sich mittels mündlicher und schriftlicher Befragungen wertvolle Ergebnisse erzielen.[121] Dennoch ist die Befragung im Rahmen der Kindheitsforschung keineswegs immer als der „Königsweg“ qualitativer Sozialforschung (vgl. Billmann-Mahecha 1998, S. 297; Richter 1997, S. 90) anzusehen. Durch die sich noch entwickelnden (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten von Kindern ist der Einsatzbereich der Methode deutlich begrenzt (vgl. Grunert 2002, Grunert/Krüger 1999).

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass bei einer Befragung ein Kind einem Erwachsenen in einer relativ geschlossenen Situation gegenüber steht und es gefordert wird, sich zu verbalisieren. Die Autoritätsperson des Erwachsenen hat dabei einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Kind, was sich z.B. in Redehemmungen äußern kann (vgl. Richter 1997, S. 90). Obwohl die Kinder zwar ihre Sicht der Dinge einbringen konnten, beeinflussten Korrekturen falscher Aussagen und „abweichender Positionen“ oder kritische Bemerkungen innerhalb der Gruppe vielfach die Beiträge einzelner. Sozial geteilte Vorstellungen werden dann vielfach übernommen, teilweise stellt sich auch die Frage nach dem Wahrheitsgehalt (vgl. Grunert 2002). Bei mündlich durchgeführten Einzel- und Gruppenbefragungen ist sowohl der hohe zeitliche als auch der organisatorische Aufwand zu berücksichtigen. Ihr Vorteil ist jedoch im Vergleich zum schriftlichen Fragebogen darin zu sehen, dass Unklarheiten und mögliche Missverständnisse unverzüglich geklärt werden können und nicht erst bei der Auswertung auftreten (vgl. Lipski 1998, S. 417).

---

[120] Zurückzuführen ist dies u.a. darauf, dass sie die Thematik interessierte, sie sich als „Experten“ präsentieren konnten und sich dabei Ernst genommen fühlten. Sicherlich spielt in einigen Fällen auch eine Rolle, dass die Erhebungssituation eine Abwechslung des üblichen Schulalltags dargestellt hat (vgl. Lipski 1998, S. 413). Zusätzliche Belohnungen wurden nicht gegeben und auch von den Kindern nicht verlangt.

[121] So belegt auch eine exemplarische Studie von Lang/Breuer (1985), dass man bei Fragen nach Fakten, die im Erfahrungs- und Wissensbereich von Acht- bis Zehnjährigen liegen, mit zuverlässigen Antworten rechnen kann.

Beim Einsatz schriftlicher Befragungen sind insbesondere Schulanfänger aufgrund noch mangelnder Schreibfertigkeiten schnell überfordert, wodurch ihr Interesse schnell nachlässt. Ab dem zweiten Schuljahr bieten sich Fragebögen mit geschlossenen Fragen an, die durch den Forscher Frage für Frage langsam vorgelesen und von den Kindern beantwortet werden. Raum für wertvolle „aus dem Rahmen fallende“ Erfahrungen und Vorstellungen kann dabei nicht ausreichend gegeben werden. Mit zunehmendem Alter der Probanden lassen sich die Fragen dann offener gestalten, orthographische Hilfestellungen sind dabei zu geben. Bei der Durchführung im Rahmen von Klassengemeinschaften ist stets auf Eigenleistungen der Kinder hinzuweisen, da fehlende Wissens- und Vorstellungsinhalte leicht zur Übernahme von Antworten anderer Kinder führen. Dennoch bietet der schriftliche Fragebogen, entsprechend der mündlichen Form, die Chance, relativ unbeeinflusste Antworten der Kinder zu erzielen.

4.3.3.4 Teilnehmende Beobachtungen

In der Forschungspraxis werden Beobachtungen besonders dann vorgenommen, wenn durch die Erhebungssituation möglicherweise beeinflusste Verhaltensänderungen der Probanden ausgeschlossen werden sollen (siehe z.B. die Studien in der Drogenszene oder auf dem Straßenstich von Gerdes/v. Wolffersdorff-Ehlert 1974, Girtler 1988). Ihr Einsatz in der Kindheitsforschung ist zudem darin begründet, dass sich andere Methoden aufgrund der kognitiven und/oder sprachlichen Kompetenzen noch nicht anwenden lassen. Entwicklungspsychologische Studien, in denen Daten durch Beobachten gewonnen wurden, stammen z.B. von Billmann-Mahecha (1990) zum Perspektivenwechsel von Vorschulkindern.

Im angloamerikanischen und im deutschen Sprachraum führt die teilnehmende Beobachtung gegenwärtig eher ein Schattendasein, sie wird methodologisch wenig diskutiert und nur selten als zentrales Verfahren eingesetzt. In einigen jüngeren Einführungen wird sie sogar nicht mehr als eigenständige Methode erwähnt, allenfalls erscheint sie als Stichwort in anderen Zusammenhängen (vgl. Lüders 2003, S. 152). In den letzten zwei Jahrzehnten zeichnet sich jedoch eine zunehmende Akzeptanz einer gewissen Vagheit in methodologischen Fragen ab, man begann die teilnehmende Beobachtung in einem weit gefassten Sinn als „eine flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie“ (Lüders 2004, S. 389) mit unterschiedlichen Verfahrensweisen zu verstehen. In diesem Zusammenhang wird sie als ein möglicher methodischer Zugang innerhalb einer Ethnografie verstanden.[122] Zur Vertiefung siehe die Arbeiten von z.B. Atkinson/Coffey (2001), Hirschauer/Amann (1997), Hitzler (2003), Knoblauch (2001), Lüders (2004), Wolcott (1999).

[122] Durchaus problematisch ist dabei, dass die Besonderheiten des Verfahrens entweder gar nicht oder nur in sehr heterogener Weise diskutiert und bearbeitet werden (vgl. Lüders 2003, S. 152).

Die vielfältigen Kombinations- und Ausgestaltungsmöglichkeiten der verschiedenen Beobachtungsformen (strukturierte - unstrukturierte Beobachtung[123]; aktiv versus passiv teilnehmende Beobachtung – nichtteilnehmende Beobachtung; offene – versteckte Beobachtung[124]) begründen den breiten Einsatzbereich dieses Erhebungsverfahrens (zur Vertiefung siehe u.a. Appelsmeyer/Kochinka/Straub 1998 S,. 723f.).
In der Kindheitsforschung werden Beobachtungsverfahren oftmals in Kombination mit anderen Verfahren verwendet. Im Rahmen dieser Arbeit kommt den Beobachtungen im Verhältnis zu den anderen Erhebungsverfahren nur eine untergeordnete Rolle zu. Durchgeführt wurden sie überwiegend in passiver Form während der normalen Unterrichtsstunden oder in den Pausen, d.h. ich war am Geschehen selber unbeteiligt. Die Kindergruppen waren in Kenntnis über meine Person, mein Anliegen und sie wussten, dass sie beobachtet werden. Durch die Lehrkräfte als Schlüsselpersonen wurde ich in das Feld eingeführt, wodurch sich erste Kontakte zu den Kindern herstellen ließen.
Die von mir gewählte nichtstandardisierte Form der teilnehmenden Beobachtung war so angelegt, dass die Formulierung der Hypothesen schrittweise während der Erhebung erfolgt ist, ihr also kein Beobachtungsschema zu Grunde lag. Die Beobachtungsprozesse waren daher nach allen Seiten hin offen und durch wenig strukturierte Aufmerksamkeit gekennzeichnet. Beobachtet und durch Feldnotizen dokumentiert wurden sowohl die Interaktionen zwischen den Kindern als auch zwischen den Lehrkräften und den Kindern, z.B. „alltagsnahe“ Gruppenbildungsprozesse, soziale Verhaltensweisen, Interaktionsmuster. Zur Dokumentation hilfreich waren hierbei Soziogramme. Darüber hinaus richtete ich mein Augenmerk auf Variablen wie Interesse an Geschichte in Freiarbeitsphasen und Pausen, Nutzung von Geschichtsbüchern aus der Klassenbibliothek, Kommunikation über Vergangenheit und Zukunft, Verhaltensweisen bei Zeichenprozessen.

Durch die Teilnahme an face-to-face Interaktionen bzw. durch unmittelbare Erfahrung von Situationen haben sich teilnehmende Beobachtungen als ein hilfreiches Erhebungsverfahren zur Klärung bestimmter sozialer Fragestellungen zu Beginn der Erhebungen in einer „neuen“ Klasse herausgestellt. Die Ergebnisse waren insbesondere für die Zusammenstellung von Kleingruppen nach Kriterien wie Vertrautheit, freundschaftliches Verhalten, Kommunikationsfreude etc. in weiterführenden Erhebungen bedeutsam. Ebenso brachten die Beobachtungen Einblicke in den konkreten Umgang mit Geschichte außerhalb von geplanten Unterrichtsaktivitäten, die in Gruppendiskussionen, Befragungen und anderen Dokumenten nicht in der Art und im vorgegebenen Zeitrahmen zugänglich waren.
Als problematisch hat sich die Methode dahingehend erwiesen, dass meine Anwesenheit als Beobachterin für die Kinder zu Beginn der Untersuchungen eine ungewohnte, zugleich aber

[123] Synonyme sind z.B. kontrollierte oder standardisierte Beobachtung bzw. freie oder offene Beobachtung.
[124] Ebenso gebräuchlich ist das Gegensatzpaar „wissentliche - unwissentliche Beobachtung“.

spannende Situation darstellte. Die soziale Situation war daher weniger natürlich, und die Probanden schienen zum Teil erheblich auf mich fixiert. Die Schüler der unteren beiden Jahrgänge verhielten sich zum einen zurückhaltend, zum anderen aber auch ungewöhnlich aufgeweckt. Die Dritt- und Viertklässler hingegen, die mit dem Notensystem bereits vertraut waren, sahen mich als Autoritätsperson an und versuchten sich, vor dem Hintergrund möglicher Bewertung, angepasst zu verhalten und korrekte Wissens- und Vorstellungsinhalte zu äußern. Erst mit der Zeit entspannte sich die Beobachtungssituation.
Ergänzend soll auf das Problem der Beobachtungs- und Beurteilungsfehler hingewiesen werden, die sich u.a. auf Halo-Effekte, logische Fehler oder Erwartungen erstrecken können (vgl. Trautner 1992, S. 323). Problematisch ist insbesondere die selektive Wahrnehmung des Forschers, die durch Verfahren der technischen Aufzeichnung abgemindert werden kann (vgl. z.B. Oevermann 2001).

4.3.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Verfahren der Datenaufbereitung und –auswertung sind entsprechend den Zielsetzungen, den Fragestellungen und dem methodischen Ansatz auszuwählen. Im Folgenden wird ein angewendetes Verfahren der Datenaufbereitung (Kapitel 4.3.4.1) und die Auswertungstechnik der Textanalyse der Grounded Theory (Kapitel 4.3.4.2) vorgestellt. Dieses Vorgehen, bezeichnet als „Theoretisches Kodieren“, lässt sich in drei sich überschneidende Teilschritte einteilen. Im Anschluss an die theoretische Darlegung dieser Idealformen der Textanalyse wird dem Leser ein Auswertungsbeispiel vorgestellt.

4.3.4.1 Die Datenaufbereitung

Seit Anfang der 1990er Jahre zeigt sich ein verstärktes Interesse an theoretischen Grundlegungen und an der Erstellung von Transkriptionsverfahren, mit denen u.a. auch kritische methodologische Betrachtungen einhergehen (zur Vertiefung des Diskussionsstandes und einzelner Positionen siehe z.B. Bohnsack 2003a, Edwards/Lampert 1993, Knoblauch 2003, Kowal/O’Connell 2004/2005, O’Connell/Kowal 1995a/1995b, Riemann 1987). Trotz dieser Bemühungen existiert nur eine überschaubare Anzahl an verschiedenen Transkriptionssystemen, die bislang ohne eine Form der Standardisierung auskommen (vgl. Kowal/O’Connell 2004, S. 445).

Der Transkriptionsbegriff bezeichnet „im Wesentlichen die Verschriftlichung audivisuell aufgezeichneter Daten“ (Knoblauch 2003, S. 159) in einer möglichst präzisen Form. Fokussiert werden dabei Verhaltensmerkmale wie:

a) sprachliches Verhalten:

- verbale Merkmale, z.B. Wortfolgen, prosodische Merkmale, z.B. lautliche Gestaltungselemente durch Tonhöhe und Lautstärke;

b) redebegleitendes nichtsprachliches Verhalten:

- parasprachliche Merkmale, z.B. Lachen und Räuspern (vokal),
- außersprachliche Merkmale, z.B. Gesten oder Blickverhalten (nichtvokal).

Aus methodologischer Hinsicht ist zu bedenken, „dass die Transkription die Aufzeichnungen ebenso wenig abbildet wie diese das Aufgezeichnete“ (Knoblauch 2003, S. 159), indem z.B. Aspekte selektiv bevorzugt, andere entsprechend vernachlässigt werden. Bei jeglicher Transkriptionsarbeit werden jedoch die unbegrenzt reichhaltigen Primär- und Sekundärdaten erheblich reduziert (vgl. Cook 1990). Diese Datenselektivität und -reduktion haben wiederum Auswirkungen auf die Analyse und Interpretation der Daten.

Um die besonderen Charakteristika eines Gespräches herauszuarbeiten, wird in der Literatur die Regel der einfachen Gestaltung eines Transkriptionssystems betont (vgl. Kölbl/Billmann-Mahecha 2005, Loos/Schäffer 2001), eben „so fein wie nötig, aber immer einen kleinen Schritt weiter als gedacht“ (Knoblauch 2003, S. 160). Zurückgegriffen wird dabei auf ein Spektrum an Notationszeichen mit der Maßgabe der Lesbarkeit von Transkripten.

Da bislang noch kein einheitliches Transkriptionssystem existiert, wurde im Rahmen dieser Arbeit ein eigenes, recht einfaches und übersichtliches System erstellt. Dieses berücksichtigt neben der wörtlichen Verschriftlichung sowohl nonverbale Handlungen, z.B. Nicken als auch „externe“ Ereignisse, z.B. Störung durch eine Lehrkraft. Eine weitergehende Protokollierung hätte zu keinen tiefer gehenden Erkenntnissen geführt. Für Personen, Orte, Zeiten u.a. werden Pseudonyme verwendet, um den Kindern, ihren Eltern und den Lehrkräften die zugesicherte Anonymität zu garantieren.

Kodierungen

Kai, Sina, Timo ...	: Kennzeichnung der Probanden (Namen sind anonymisiert)
Int.	: Kennzeichnung der Interviewerin
Alle	: Kennzeichnung der gesamten Probandengruppe

Unmittelbare Rede-Überlappungen bzw. Unterbrechungen ohne Überlappungen

a) Wenn ein Sprecher oder eine Sprecherin zu reden aufhört:

Ines: *Früher hat man in der Steinzeit, äh, Fleisch gegessen. Von Mammuts und Wölfen und so.*

Ina: Ja.

b) Wenn ein Sprecher oder eine Sprecherin unterbrochen wird:

Jenny: Und außerdem, ein Autos ist viel zu schwer,...

Meike: Ja.

Jenny: ...dass es fliegen kann.

c) „Selbst-Unterbrechungen“:

Max: *Autos...Autos, die fliegen. Mit Magnetitis...mit Magnet kann man das irgendwie schaffen, könnte man. Das kann man...das versuchen manche Forscher jetzt schon. Das mit Magnetismus, dass du dann über deiner normalen Erde. Dann musst du aber dann ganz viele Magnete haben, äh, die einmal über die Erde gehen. Dann musst du überall so Magnet haben...*

Pausen

- - : kurze Pausen (1-2 Sek.)

- - - : längere Pausen (ab 3 Sek.)

Jenny: Zum Beispiel, oder vielleicht, äh,... - - -

Max: *Ja, die Römer, Julius Caesar, ähm, mh... - - Ähm, und der hatte immer so ganz viele Berater.*

Unverständliches

John: *Die Herzen, die an der Wand hängen. Und die die Furbies (?), die sagen...*

Frank: (?)

Begleiterscheinungen des Sprechens

Frank: Elewan... (lacht)

6. Mimik und Gestik

Lina: *Mein Bruder hat ein Buch über Piraten. So fett. (zeigt ca. 4 cm)*

Artikulation und Intonation

Ines: *Weil da ganz viele Menschen umgekommen sind. (sehr leise und undeutlich werdend)*

8. Kommentare

a) „Gesprächsexterne“ Ereignisse

z.B. - Störung durch eine Mutter -

b) „Gesprächsinterne“ Ereignisse

z.B. (schreibt auf), (meldet sich), (gibt schreibtechnische Anweisungen), (zeigt auf das Blatt)

c) Zur Initiierung einer neuen Frage

z.B. - Kinder würfeln und setzen -

Direkte Ansprache

Int.: (zu Max)

Die Datenaufbereitung ist sehr zeitnah zu der Durchführung der Gruppendiskussionen und Interviews erfolgt. Es wurden dabei nur solche Merkmale verschriftlicht, die auch tatsächlich zur Analyse herangezogen werden sollten. Bei der Transkription hat sich insbesondere zweierlei als problematisch erwiesen: Zum einen eine teils unzureichende Berücksichtigung der Gesprächsregeln und das oftmals simultane Sprechen der Kinder erschwerte an manchen Stellen eine sachgerechte Verschriftlichung des Datenmaterials. Zum anderen sind verbale Beiträge von Kindern durch häufiges Auftreten von Phänomenen gekennzeichnet, welche die Gesprächsteilnehmer in der Regel überhören, z.B. Versprecher („Magnetitis“ statt „Magnetismus“), Verzögerungen, Wiederholungen (Autos...Autos), Wortabbrüche („Dinosau...“), Fülllaute („ähm, mh“). Es zeigte sich, dass eine Notierung dieser Besonderheiten anfällig für Fehler ist (vgl. Kowal/O’Connell 2004, S. 444).

Die Vielzahl an Transkripten stellt eine wesentliche Grundlage für die Datenanalyse und -interpretation im Rahmen der Grounded Theory als eine umfassende Konzeption des sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Erkenntnisprozesses (siehe Kapitel 4.3.2).

4.3.4.2 Theoretisches Kodieren: Textanalyse in der Grounded Theory

Nicht nur für die Datensammlung, sondern auch für die Analyse enthält die Grounded Theory eine Vielzahl an Techniken und Prozeduren wie die komparative Analyse, den Gebrauch des Hinterfragens, das theoretical sampling, das Vergleichen etc.. Sie sind dabei nicht als „Direktive oder Imperative“ (Corbin 2003, S. 72) zu verstehen, da die Grounded Theory als „Kunstlehre“ aufzufassen ist. Ein gängiges Verfahren im Prozess der Datenanalyse ist das „Theoretische Kodieren“[125], welches im Rahmen dieser Arbeit als Orientierung im Auswertungsprozess diente. Auf diese Weise analysiert wurde das Datenmaterial als „Text

[125] Der Begriff des Kodierens meint ein „Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten“ (Böhm 2004, S. 446).

im weiteren Sinne“ (Böhm 2004, S. 476), z.B. die verschrifteten Gruppendiskussionen und Interviews, die Feldnotizen und ein Teil der schriftlichen Befragungen. Die Kinderzeichnungen wurden nicht als „Text“ verstanden und mit texthermeneutischen Verfahren analysiert (vgl. Billmann-Mahecha 2005, S. 444).[126] Ihre enge methodische Verbundenheit mit den mündlichen Befragungen erlaubt es jedoch, sie in den Analyseprozess zu integrieren. Betrachtet werden nicht die einzelnen Zeichnungen für sich, sondern stets in kontextuellen Zusammenhängen, z.B. werden begleitende oder später durchgeführte Gespräche über das Dargestellte in die Analyse integriert. Dieses Kontextwissen ermöglicht die Absicherung von Interpretationshypothesen (vgl. ebd.).

Es lassen sich drei Kodierungstypen – offenes, axiales und selektives Kodieren - unterscheiden, deren Übergänge fließend sind. Im Analyseprozess wird die Datenmasse auf wesentliche Elemente reduziert, und es werden Rohdaten auf ein hohes Niveau der Abstraktion gebracht, um sie so auf eine Vielzahl an Fällen beziehen zu können. Die zentrale Aufgabe beim Auswerten besteht im „Vergleichen“ der Inhalte (vgl. Böhm 2004, S. 476).

Beim *offenen Kodieren* wird der „Text“ geöffnet, „um die Daten im Gesamtbereich möglicher Bedeutungen, die in den im Text beschriebenen Vorfällen und Erfahrungen liegen, zu ergründen“ (Corbin 2004, S. 73). Durch die Datenanalyse lassen sich sukzessiv Konzepte entwickeln, die sich als Bezeichnungen oder Etiketten definieren lassen und denen einzelne Ereignissen (Indikatoren) zugeordnet werden (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 43). Diese vorläufigen Konzepte enthalten bereits erste vage Erklärungen und Interpretationen. Durch eine weiterführende Textanalyse und eine komparative Analyse des Datenmaterials werden Bedeutungen klarer und erste Interpretationen verifiziert, modifiziert oder auch verworfen. Es können sowohl kurze Textpassagen als auch größere Absätze oder komplette Texte betrachtet werden, die anhand eines Fragenkatalogs (W-Fragen) aufgeschlüsselt werden. Das Stellen von Fragen, die Feinanalyse von Wörtern, Phrasen und Sätzen sowie permanente Vergleiche fördern die „theoretische Sensibilität“ und die Kreativität im Kodierprozess (vgl. ebd., S. 56 ff.). Das Ergebnis stellt einen Interpretationstext dar, der u.a. auch weiterführende Fragestellungen enthält.
Zum Überblick werden Merkzettel (Memos) als zentrales Instrumente der Theoriebildung notiert. Sie verhelfen zur Klärung und Konkretisierung neuer Aspekte, zur Differenzierung

[126] Die Diskussion um die Frage, ob Bilder als Texte aufzufassen und mit texthermeneutischen Verfahren zu analysieren sind, ist an verschiedenen Stellen in der Literatur aufgearbeitet worden (siehe z.B. Billmann-Mahecha 2005, Bohnsack 2003). Die Positionen, die Bilder als Texte auffassen, sehen eine Transformation des Bildes in einen Text vor, der dann zur Analyse zur Verfügung steht. Gegner kritisieren, dass z.B. schon bei der Bildwahrnehmung unbewusst erste Bilddeutungen vorgenommen werden, bei der es sich nicht um wissenschaftliche Deutungsarbeit im klassischen Sinne handelt. Problematisch ist auch, dass Bilder – anders als Texte - ihre Elemente parallel darstellen, die nur im Ganzen zu verstehen sind.

anderer Aspekte oder können zur Bildung von Auswertungskategorien herangezogen werden. Ergänzende Erhebungen und Analysen vervollständigen die Notiz.
Beim *axialen Kodieren* in einem mittleren oder späteren Stadium der Auswertung werden die Ergebnisse des offenen Kodierens durch das Erstellen neuer Verbindungen zwischen den Konzepten neu strukturiert. Dabei wird das Datenmaterial verglichen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede aufzuspüren. Die bereits vorhandenen Konzepte werden dabei differenziert und verfeinert, wodurch diese den Status von Kategorien[127] erhalten. „Die gebildeten Kategorien können zum einen In-vivo-Kodes sein, „die als umgangssprachliche Deutungen der Phänomene direkt aus der Sprache des Untersuchungsfeldes stammen“ (Böhm 2004, S. 478). Je nach Textqualität, Relevanzsetzung und Hintergrundwissen des Forschers werden die Kodes individuell zusammengestellt. Um die jeweiligen Achsenkategorien, die in einem Beziehungsgeflecht miteinander verwoben sind, werden die Eigenschaften einer Kategorie herausgearbeitet, indem sie implizit oder explizit dimensionalisiert werden, z.B. Zeit-Raum-Beziehungen, Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Diese Relationen werden ständig anhand neuen Datenmaterials in deduktivem Vorgehen überprüft und aktualisiert.
Wenn das zentrale Phänomen durch eine oder mehrere gut entwickelte Achsenkategorien in seinen Hauptmerkmalen erfasst ist und keine wesentlich neuen Ideen aus den Daten zu schöpfen sind, wird die Erhebungsphase aufgrund der „theoretischen Sättigung“ (ebd., S. 484) beendet. Die Aufgabe des Forschers im Rahmen des *selektiven Kodierens* ist es nun, nach Festlegung der Kernkategorie[128] mit ihren Eigenschaften und Dimensionen, andere relevante Kategorien systematisch mit ihr in Beziehung zu setzen und diese zu integrieren. Oft erschwert dabei eine Fülle an Ergebnissen eine prägnante Ausarbeitung der zentralen Aussage. Der Grad der Verallgemeinerbarkeit einer so gewonnenen Theorie wird durch den Grad der vorausgegangenen Abstraktionen der (Kern-)kategorien bestimmt.
Die gegenstandsbegründete Theorie kann überprüft werden, indem die Theoriesätze als Hypothesen erneut an die Lebenswirklichkeit herangetragen werden (vgl. ebd., S. 483).

Exemplarisch wird im Folgenden anhand von zwei Sequenzen aus Gruppendiskussionen (GD Kl. 2, Nr. 2, S. 5/6 und GD Kl. 2, Nr. 6, S. 3) die für diese Arbeit kennzeichnende Datenanalyse vorgestellt. Aus Gründen des Umfangs wurde eine stichwortartige Darstellungsweise gewählt:

---

[127] Kategorien sind „höhere, abstrakte Konzepte, die für eine Gruppe von aufeinander bezogenen Ereignissen stehen; jedes dieser Ereignisse mag einen eigenen konzeptuellen Namen haben“ (Corbin 2004, S. 73).
[128] Unter Kernkategorie versteht man jenes Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 94).

Teil I:

Int.: Jetzt möchte ich gerne mal wissen: Haben denn da [Urzeit] schon Menschen gelebt?

Alle: Nee, nein.

Till: Noch nicht mal die Affen, aus denen die Menschen entstanden sind. Noch nicht mal die Ritter.

Int.: Wie sind denn die Menschen überhaupt entstanden?

Anna: Ja, die haben von den Affen abgestammt.

Int.: Und wie sind denn da die Affen überhaupt entstanden?

Noah: So ganz stimmt das nicht.

Till: Gott hat die geschufen.

Int.: Du sagtest? (zu Noah)

Noah: Nein. Ich hab das anders verstanden. Es kann auch so sein, dass es eine Art Tier gab, das auch kletterte und so und da haben sich so...das hat sich so weiterentwickelt.

Till: Wie ist das entstanden? Das ist dann eben die Frage. - -

Anna: Vielleicht gab ’s ja so ‘n ähnlichen Dinosaurier.

Till: Ja und...

Noah: Ja, das habe ich doch eben gerade gesagt.

Till: ...und wie ist...sind die Dinosaurier entstanden ist die Frage?

Noah: Durch Reptilien. Und Reptilien sind durch, ähm, durch, mh...

Anna: Erde und so Luft. (sehr leise, undeutlich)

Noah: Nein! Aber Reptilien sind durch, wie heißt es, Insekten entstanden und Insekten sind durch, ähm, ähm, ja durch Gott.

Till: Ja, und wieso können dann nicht die Affen durch Gott erschufen sein? Wieso ist das nicht möglich, Noah?

Noah: Das ist doch so: Insekten, dann Reptilien, dann Dinosaurier, dann Affe, dann Steinzeitmensch und dann - - Ritter und dann Menschen.

Till: Oh, Ritter kommt vor Steinzeitmensch!

Noah: Nee.

Anna. Doch. (leise)

Till: Doch! Mittelalter kommt vor Steinzeit!

Anna: Ja.

Noah: Ach so, dann eben... (sehr leise)

Int.: Na gut. Dann drehen wir das um. Das ist ja nicht so schlimm. Dann halt erst Mittelalter und dann Steinzeit.

Till: Ja. Mittelalter, Steinzeit, Dinosaurier...

Noah: Das glaube ich aber nicht, weil...das geht ja gar nicht, wie...aber die Ritter sind doch auch Menschen, die sind doch durch die Steinzeit entstanden. Und das sind doch auch wie Menschen.

Till: Nein!

Noah: Die sind dadurch entstanden.

Till: Ja, wieso? Die...die...wieso sollten denn die...die...

Noah: Aber...aber guck‘ mal, die Steinzeitmenschen haben doch keine Rüstung an! Und...und die haben Schwerter und kämpften. Das geht doch gar nicht.

Till: Ja, aber...

Noah: Also dann war erst die Steinzeit und dann die Ritter.

Till: Ja, aber, ähm, das Mittelalter kommt vor den Steinzeitmenschen! Also kann ’s doch nicht möglich sein, dass die Steinzeitmenschen vor den Rittern lebten, obwohl die Ritter... obwohl...obwohl die im Mittelalter, obwohl das Mittelalter vor der Steinzeit kam. (böse werdend)

Max: Das ist ja ein Gedicht.

Till: Ja, genau. Das ist ein Gedicht.

Int.: Wie kann man denn das lösen, das Problem?! - -

Noah: Ja... - -

Int.: Versucht da mal drauf zu kommen, auf die Lösung!

Noah: Ja, meine ist ja richtig. Also weil...weil...wenn eher die Ritter gelebt hätten, als die Steinzeitmenschen, dann hätten die Steinzeitmenschen die Art von Rittern gelebt, dann hätten die Rüstungen an und hätten Schwerter. Das kann doch gar nicht sein.

Int.: Warum kann das nicht sein?

Noah: Ja, weil das nicht geht. Weil, die können...stell‘ dir mal vor, ein Steinzeitmensch mit Rüstung und mit Schwert. Wie sieht denn das aus!

Till: Ja, in der Steinzeit hatten die schon Schwerter.

Int.: Aus was bestanden die?

Till: Was?

Int.: Aus was bestanden die?

Max: Stein.

Till: Ja, aus Stein.

Int.: Ja, aber aus was besteht denn so ’ne Rüstung?

Noah: Aus...

Till: Ja, aus Eisen.

Int.: Hatten sie das in der Steinzeit schon?

Till: Ja, das haben sie sich...

Noah: Ich meine erst in der Eisenzeit.

75 ...

Teil II:

1 Noah: Ja, es kann aber auch so sein, dass die Menschen sich [in Zukunft] verändern, weil, die Dinosaurier, guck‘ mal, die kleinen Eidechsen haben sich ja aus den Dinosauriern und so entwickelt und die...Ja, wir können uns ja auch noch anders entwickeln. Genau wie die kleinen Eidechsen auch.

5 Till: Das stimmt doch gar nicht. Wie sollen wir uns denn entwickeln können? Wie sollen wir uns denn entwickeln?

Noah: Das haben die Eidechsen wohl auch gedacht! - -

Till: So doof kann doch keiner sein!

...

LEBEWESEN IN DER URZEIT

Äußerungen der Kinder

- Dinosaurier (vorausgegangenes Gespräch)
- keine Menschen/Ritter (Z. 4/5)
- keine Affen (Z. 4)

Interpretationsvorschlag

Die Kinder verfügen über ein elementares historisches Faktenwissen. Erster Hinweis darauf, dass Till zwischen Menschen und Rittern differenziert (Frage: „Sind Ritter keine Menschen?“).

ENTSTEHUNG DER LEBEWESEN

Äußerungen der Kinder

Menschen entwickeln sich aus Affen (Z. 4, 7)

Affen und Insekten sind von Gott geschaffen (Z. 10, 22 f.)

Affen entwickeln sich aus einer Art Tier, das auch klettern kann (= Ähnlichkeit mit einem Dinosaurier) (Z. 12 ff., 16)

Reptilien sind aus Erde und Luft entstanden (Z. 21)

Interpretationsvorschlag

Angesprochen wird die religiöse und die naturwissenschaftliche Theorie über die Genesis.

Religion: - Affen und Insekten wurden durch Gott erschaffen 129 (Z. 10, 22 f.)

Naturwissenschaft: - Lebewesen, z.B. Echsen, Dinosaurier entwickelten sich (Z. 26 f.)
- Menschen entwickelten sich aus Affen (Z. 4 ff., 26 f.)

[129] Es wird nicht angesprochen, dass Menschen von Gott geschaffen worden sind.

Evolutionstheorie der Kinder

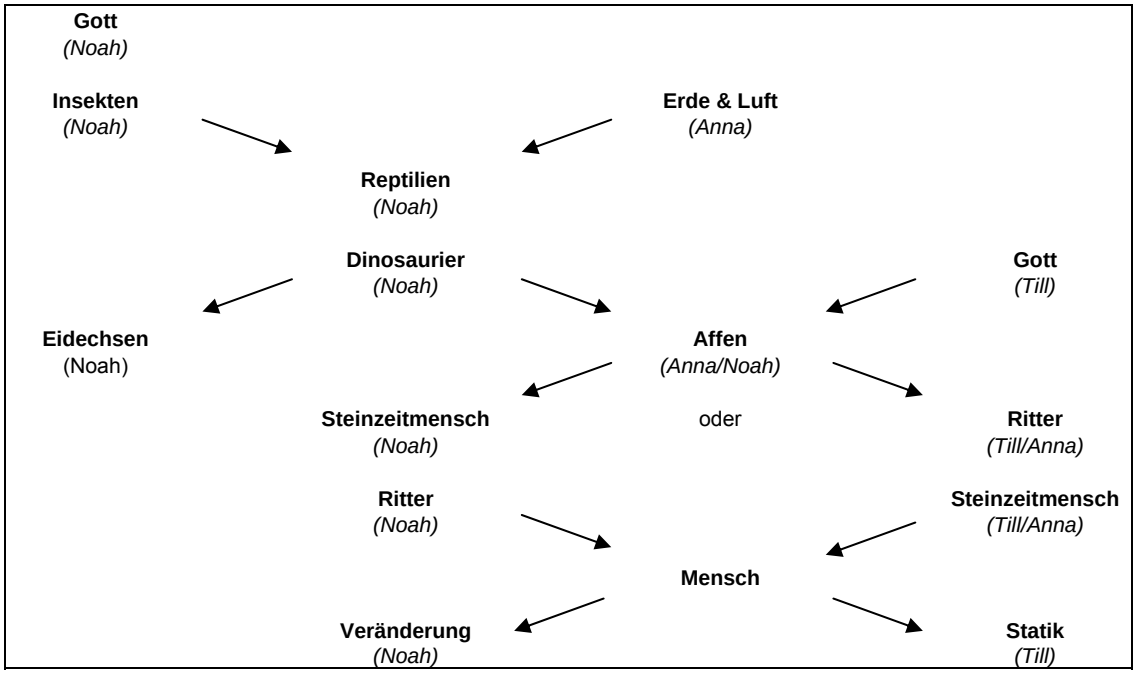


Abbildung 32: Evolutionstheorie der Kinder

Interpretationsvorschlag

Die Menschen sind nicht von Gott geschaffen, sondern sie entwickelten sich aus anderen Lebewesen, die ursprünglich von Gott geschaffen worden sind. (Noah: Insekten; Till: Affen)

- Noah/Max: - haben die Veränderlichkeit von Lebewesen erkannt
- Noah - zukünftige Veränderungen von Menschen „können“ passieren, er ist sich der Unbestimmtheit der Zukunft bewusst
- Till: (ambivalente Ansicht): - Veränderung vom Ritter zum Steinzeitmenschen
  - Statik heutiger Menschen (Vollkommenheit?)

ZEITLICHE ABFOLGE HISTORISCHER EPOCHEN

Äußerungen der Kinder

a) Till: Mittelalter ⟶ Steinzeit (Z. 47 ff., 61 f.)

Begründung: Steinzeitmenschen hatten schon Schwerter aus Stein (Z. 63, 68)

b) Noah: Steinzeit ⟶ Eisenzeit ⟶ Mittelalter (Z. 37 ff.)

Begründung: a) Ritter haben Schwerter und Rüstungen aus Eisen, Eisen gab es erst in der Eisenzeit (Z. 43 f., 74)

b) Steinzeitmenschen hätten wie Ritter leben müssen (Z. 56 ff.)

Interpretationsvorschlag

- Till kann seine Ansicht nicht begründen, besteht aber auf seiner Meinung.

- Noah ist sich bewusst, dass die Ritter weiter entwickelt waren als die Steinzeitmenschen. Sie hatten z.B. fortschrittlichere Waffen und andere Materialien (Eisen). Er verknüpft in seiner Argumentation unterschiedliche Epochen der Vergangenheit (Steinzeit – Eisenzeit – Mittelalter) und erkennt dabei die Entwicklung von Stein- zu Metallwaffen. Ein elementares Geschichtsbewusstsein wird deutlich.

FAZIT

Noah hat einen Entwicklungsvorsprung gegenüber Till, da...
- sich sein historisches Faktenwissen qualitativ und quantitativ hervorhebt (= Wissensinhalte)
- er historisch argumentiert und nicht nur Behauptungen aufstellt (= Form der Kommunikation)
- er die Veränderlichkeit von Lebewesen erkannt hat (= kognitive Leistung)
- er eine Verknüpfung verschiedener Zeitdimensionen herstellt: (= kognitive Leistung) Dinosaurier – Eidechsen und Mensch – späterer Mensch

Aus gegenwärtiger Perspektive blickt der Junge auf ein Ereignis der Vergangenheit (Entwicklung der Dinosaurier zu Eidechsen) und folgert, dass sich Menschen in Zukunft auch entwickeln können. Ein erstes Geschichtsbewusstsein wird an diesem Beispiel deutlich.

4.3.4.3 Exkurs: Fragebogenanalyse als quantitative Verfahrensweise

Zur Erforschung der Komplexität von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter wäre es unzureichend, allein auf qualitative Forschungsverfahren zurückgreifen zu wollen. Nur eine gezielte Kombination qualitativer und quantitativer Methoden ermöglicht es, die verschiedenen Dimensionen historischen Bewusstseins umfassend zu erfassen und die „Lücken“ qualitativer Verfahren als zentrale Herangehensweisen zu schließen, z.B. eine standardisierte Datenerhebung mit geschlossenen Antwortvorgaben und eine quantifizierende Auswerten zur Erschließung historischer Kenntnisstände. Die quantitative Forschungsrichtung hat im Rahmen dieser Arbeit aber nur einen marginalen Stellenwert.
Sie lässt sich grob dadurch kennzeichnen, dass die zu untersuchenden Phänomene als messbar aufgefasst werden. Hierzu werden sie variablenmäßig isoliert, elementarisiert sowie „operational“ definiert. Vor Eintritt in das zu untersuchende Feld konstruiert der Forscher ein Modell an hypothetischen Bedingungen und Zusammenhängen, die es zu überprüfen und ggf. zu falsifizieren gilt. Ausgangspunkte stellen sowohl theoretische Wissensbestände der Literatur als auch frühere, empirisch belegte Zusammenhänge dar. Das Feld oder das

konkrete Subjekt als empirischer Gegenstand erhalten dabei den Status des Exemplarischen. Ziel ist stets eine Repräsentativität der gewonnenen Ergebnisse.
„Grundsätzlich steht der quantitativ orientierten Kindheits- und Jugendforschung das entwickelte Instrumentarium der empirischen Sozialforschung zur Verfügung“ (Walper/Tippelt 2002, S. 191).

Wie in Kapitel 4.3.3.3 dargestellt, sind im Rahmen dieser Erhebung auch standardisierte Fragestellungen zum Einsatz gekommen (siehe Anhang, Material I, II, V, VI a/b, VII, VIII).
Zur Auswertung diente ein kleines Spektrum an quantitativen Verfahrensweisen, hierzu zählen z.B. das Auflisten und Strukturieren von Daten in Form von Tabellen und deren graphischen Darstellungen in Kreis- und Stabdiagrammen sowie das Beschreiben von einzelnen Verteilungen durch bestimmte Kennwerte. Beschränkt war die Auswertung auf die Ermittlung von Mittelwerten. An einigen Stellen ließen sich auch Korrelationen von Variablen innerhalb einer Person oder einer Gruppe ausmachen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die statistisch ermittelten Aussagen zu den Vorlieben, Wissens- und Vorstellungsinhalten der Kinder zur Geschichte nur bedingt abgesichert und repräsentativ sind.
Da es sich in dieser Arbeit um eine explorative Studie ohne ein vorangehendes, theoretisch begründetes Hypothesennetz handelt, verhalfen die gewonnenen Daten gerade dazu, solche Hypothesen und theoretischen Zusammenhänge mit zu generieren. Das Ineinandergreifen qualitativer und quantitativer Interpretationen rundet die Erkenntnisgewinnung hinsichtlich der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter ab.

5 Ergebnisse der Auswertung des Datenmaterials des ersten und vierten Jahrganges

Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Geschichtsbewusstsein von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren erhoben. Im Folgenden werden die Ergebnisse des ersten und vierten Jahrgangs vorgestellt, die im späteren einer vergleichenden Analyse unterzogen werden. An einigen Stellen dieses Kapitels sind die Darlegungen durch Äußerungen über Vorstellungs- und Wissensinhalte der Zweit- und Drittklässler angereichert. Inhaltlich geht es dabei hauptsächlich um die subjektiven Interessen der Kinder (Kapitel 5.1), ihre Informationsquellen (Kapitel 5.2) sowie um die konkrete Ausprägung von Geschichtsbewusstsein bei Schulanfängern (Kapitel 5.3) und Viertklässlern (Kapitel 5.4).

5.1 Subjektive Interessen der Kinder an geschichtlichen Themen

Die subjektiven Interessen[130] der Kinder wurden bevorzugt mit dem Verfahren der Gruppendiskussion sowie durch schriftlich durchgeführte Befragungen[131] ermittelt (siehe Anhang, Material V/VIa/VIb). Beteiligt war an dieser Erhebung je eine Klasse eines jeden Jahrganges.

Von besonderem Wert war das Auswertungsergebnis zu der Frage „Welche Themen würden dich besonders interessieren?“ (siehe Anhang, Fragebogen VIa/VIb, Aufgabe 2). Die Probanden wurden gebeten, anhand einer vorgegebenen Liste mit zwölf historischen Epochen bzw. vergangenen Ereignissen ihre jeweiligen Interessen einzuschätzen. Darüber hinaus hatten sie die Möglichkeit, Aspekte selbständig hinzuzufügen, was aber nur von einigen wenigen Viertklässlern genutzt wurde.

Die Antwortvorgaben wurden primär auf Basis der Auswertungen bereits durchgeführter Gruppendiskussionen sowie anhand von Beobachtungen erstellt. Berücksichtigt wurden auch die historischen Zeiten und speziellen Begebenheiten der Vergangenheit, die in den von den Kindern rezipierten Sachbuchserien thematisiert sind.

Die folgende Abbildung zeigt eine Häufigkeitsverteilung der Interessenbereiche der beteiligten 20 Erstklässler und 23 Viertklässler im Vergleich.[132]

---

[130] Eine Unterscheidung nach subjektiven und objektiven Interessen wird an dieser Stelle vorgenommen, da der Interessenbegriff nicht unproblematisch ist (vgl. Sauer 2003, S. 26). „Subjektive Interessen“ lassen sich bestimmen als ausschließlich empirisch feststellbare Schülerinteressen. „Objektive Interessen“ sind Zugänge und Ziele der Beschäftigung mit Geschichte, wie sie andere vor dem Hintergrund verschiedener Randbedingungen, z.B. die Lebenssituation von Schülern im Rahmen eines bestimmten Gesellschaftsmodells für notwendig und hilfreich erachten (vgl. ebd.).

[131] Durch die noch mangelnden schreibtechnischen Fertigkeiten im ersten Schuljahr wurden sie in mündlicher Form durchgeführt.

[132] Auf eine geschlechtsspezifische Auswertung wurde aufgrund der geringen Probandenzahl verzichtet.

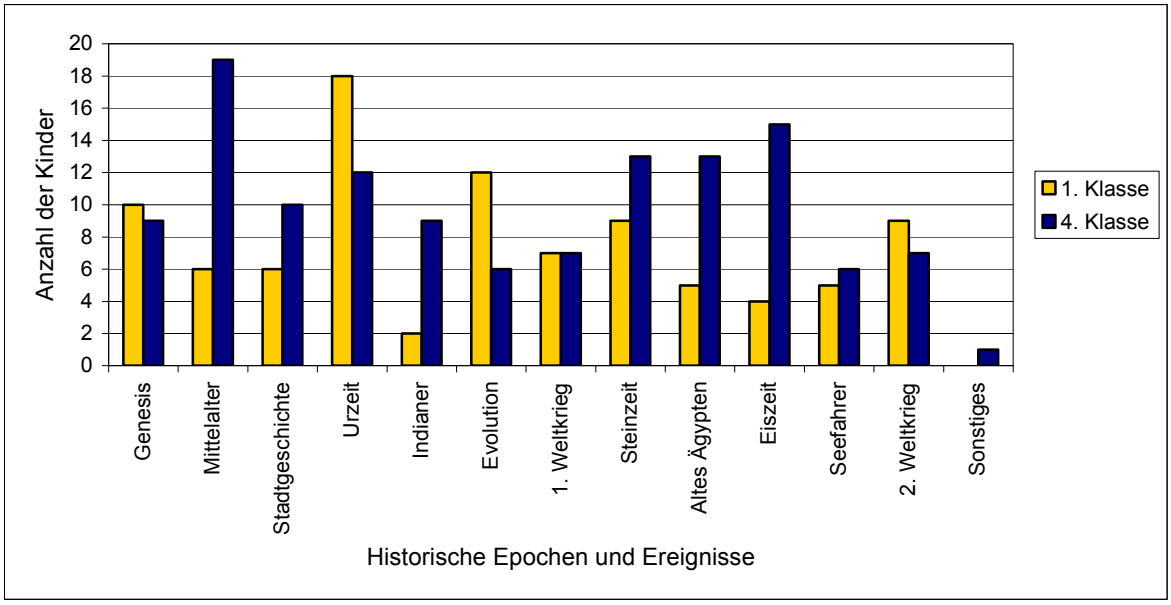


Abbildung 33: Historische Interessen der Erst- und Viertklässler

Das Ergebnis verdeutlicht ein reges Interesse der Probanden an den verschiedensten historischen Epochen und Ereignissen. Besonders beliebt sind bei der Hälfte oder mehr Erstklässlern die Themen Urzeit, Evolution und Genesis, also Inhalte der sehr entfernten Vergangenheit. Gerade das Unbekannte und Fremde scheint für die jungen Kinder von außergewöhnlichem Reiz zu sein. Von den „Dinosauriern“ geht für fast alle Schulanfänger eine besondere Spannung aus, was auch durch die Vielzahl an von zu Hause mitgebrachten Sachbüchern bekräftigt wird. Mit zunehmendem Alter ebbt die Faszination an der Urzeit ab, nur noch ca. die Hälfte aller Viertklässler zeigt diesbezüglich ein gesteigertes Interesse. Entsprechend entscheiden sich nur ein Drittel aller Viertklässler bei der Beantwortung der Frage „Welche Fernsehsendung möchtest du dir am liebsten ansehen?“ (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 27) für einen Dinosaurierfilm. An erster Stelle mit sechs weiteren Nennungen (58,3%) steht hier der „Tierfilm“.

Besonders beeindruckend ist für die Erstklässler die Artenvielfalt der Fleisch und Pflanzen fressenden Dinosaurier, ihre geheimnisvolle Gestalt, ihre enorme Größe und außergewöhnliche Stärke. Sie fordert zum Hineinversetzen in diese fremde Welt auf und regt die Kinder zum Lesen und Nachfragen an. Ihre Begeisterung an der Epoche der Urzeit begründen die siebenjährigen Mädchen Ina, Kaja und Caro im Gruppengespräch[133] mit folgenden Worten auf die Frage „Macht es dir denn Spaß, wenn du dir alte Dinge und Gegenstände ansiehst?“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 2):

[133] Das Gespräch entstand im Rahmen einer Vorstudie im Jahre 1997 in einer ersten Klasse.

Caro: Im Museum, da gibt's so alte...so...
Kaja: Ja, und da...ich guck' mir die Dinosaurierknochen immer so gerne an.
Int.: Warum denn?
Kaja: Weil...weil das einfach so...so schön aussieht.
Ina: Und spannend ist.
Kaja: Ja, und spannend ist.
Caro: Und interessant.
Int.: Warum sind die denn interessant?
Kaja: Ja, weil das so alt ist.
Caro: Weil das von der Urzeit ist.
Kaja: Ja, und...
Ina: Und da war's ja...das ist ja ziemlich alt.
Caro: Ja, und da war's...deshalb finde ich das meistens ganz toll, wenn man die...
(undeutlich, leiser werdend)

Ausgehend von einem Museumsbesuch bekunden die Mädchen ihr Interesse an Skeletten von Dinosauriern. Die ästhetische Erscheinung, die erzeugte Spannung sowie das Wissen über das Alter der Funde sind von den Mädchen genannte Gründe für ihre Faszination an den Urtieren. Abgesehen von den Ausflügen in Museen und Ausstellungen begegnen Kinder Dinosauriern vielfach im Alltag, da sie oftmals in „Gruselgeschichten" und zu Werbezwecken verwendet werden. Speziell sind viele Kinderprodukte wie Halsbonbons, Schokoladeneier und -riegel etc. mit Aufklebern und Plastikminiaturen von Dinosauriern versehen. Diese werden von ihnen mit Begeisterung gesammelt und untereinander getauscht, weshalb sie ihnen gut bekannt sind. Oftmals regen sie auch zu einer weiterführenden Beschäftigung an.

Über die Hälfte aller Erstklässler markierten gleichfalls auch die Antwortvorgaben „Entstehung der Erde" und „Die Entwicklung der Menschen" als Themen, die sie beim Geschichtslernen im Sachunterricht bevorzugen würden. Die Frage nach den Ursprüngen der Erde und des Lebens lässt sich sowohl aus religiöser Sicht als auch aus erdgeschichtlicher Perspektive betrachten. Ausschnitte aus Gruppendiskussionen belegen, dass sich insbesondere die jüngeren Kinder bereits außerschulisch, z.B. im Gottesdienst mit der Schöpfungsgeschichte des Alten Testamentes auseinandergesetzt haben. An ihre Neugierde sowie ihre ersten Wissens- und Vorstellungsinhalte ist im schulischen Rahmen anzuknüpfen. Das Ergebnis lässt darauf schließen, dass die Schüler intrinsisch motiviert sind, ihr bereits erworbenes Wissen zu vertiefen und/oder der Frage nachzugehen, wie es früher wirklich gewesen ist. Nicht wenige Erstklässler versuchen eine gedankliche

Verknüpfung beider Perspektiven mit Dominanz der ihnen geläufigeren religiösen Anschauung (siehe Kapitel 5.3).

Vergleicht man die Interessen der Erst- und Viertklässler miteinander, so wird eine Verlagerung der Schwerpunkte von der sehr entfernten Vergangenheit (Genesis, Evolution, Urzeit) hin zu den zeitlich näheren Themen wie „Mittelalter“, „Steinzeit“, „Eiszeit“ oder „Altes Ägypten“ deutlich. Hier haben die Viertklässler zum einen bereits erste Kenntnisse und Vorstellungsinhalte erworben, z.B. durch eine erste schulische Beschäftigung. Zum anderen liegt ein Reiz in neuen, noch wenig bekannten Lerninhalten wie z.B. am Thema „Ägypten“ (siehe Kapitel 5.4). Im vierten Schuljahr gilt als besonders beliebt die Epoche des „Mittelalters“, welche von mehr als ¾ aller Probanden notiert worden ist. Eine Korrelation von Interessenschwerpunkt und der Anzahl an mitgebrachten Büchern zum Thema „Mittelalter/Ritter/Burgen“ lässt sich an dieser Stelle ausmachen. Nach Aussage einer Lehrerin wurde das Thema bereits in Grundzügen sowohl im Sach- als auch im Deutschunterricht bearbeitet. Des weiteren sind von besonderem Interesse die „Eiszeit“, gefolgt von den Themen „Altes Ägypten“ und „Steinzeit“, die von jeweils mehr als 50% der Probanden angekreuzt worden sind. Wie in Kapitel 5.4 gezeigt wird, sind die Wissens- und Vorstellungsinhalte aller Kinder zum Thema „Altes Ägypten“ im Vergleich zur Epoche der Steinzeit oder der Urzeit, in Umfang und Qualität weniger weit ausgebildet. Das Interesse an Themen, mit denen sich die Kinder noch wenig beschäftigt haben spricht für die Tatsache, dass die Inhalte an sich auf Grundschüler eine besondere Faszination ausüben. Folglich geht es ihnen dabei nicht um einen möglichst geringen Arbeitsaufwand und ein „gute“ Bewertung, wie es vielfach für ältere Schüler bezeichnend ist. Entsprechend der „Evolution“ und der Epoche der „Steinzeit“ liegt die Faszination für die Kinder in der extrem fremden vergangenen Lebenswelt, den damaligen Sitten und Gebräuchen, z.B. dem Bau von Pyramiden, der Mumifizierung.[134]

Anders als bei den Schulanfängern wird bei den Viertklässlern ein geschlechtsspezifisches Interesse an der Vergangenheit deutlich. Die Mädchen scheinen sich im Verhältnis zu den Jungen weniger für historische Inhalte zu begeistern, beispielsweise markierte keines der Mädchen den „Ersten Weltkrieg“ und „Die Entwicklung der Menschen“. Acht der zwölf vorgegebenen Themen wurden mehrheitlich von den Jungen angekreuzt, ihre Schwerpunkte lagen mit jeweils 71% besonders bei den Themen „Dinosaurier“, „Altes Ägypten“ und der

[134] Bei den Zweitklässlern nahmen aus unterrichtstechnischen Gründen 16 Mädchen und 32 Jungen aus zwei Klassen an der Untersuchung teil. Entsprechend den Erstklässlern lag ihr Hauptinteresse bei den „Dinosauriern“ [65%], dicht gefolgt von den Themen „Eiszeit“ [58%], „Steinzeit“ [54%] und „Altes Ägypten“ [52%]. Die Interessenschwerpunkte der Drittklässler lagen bei den Themen „Altes Ägypten“ [74%], „Eiszeit“ [70%] und „Mittelalter“ [63%]. Das Begeisterung am Thema „Dinosaurier“, welches nur von 12 der 27 Kinder angegeben wurde, ebbt folglich ab. Dafür ist das Thema „Mittelalter“ nun neu hinzugekommen.

„Eiszeit“. Die Mädchen interessieren sich besonders für das „Mittelalter“ und die „Entstehung der eigenen Stadt“, möglicher Weise geprägt durch Unterrichtsgänge. Wie die Gruppendiskussionen zeigen, bevorzugen die Mädchen tendenziell eher Themen, die das Familiäre, Häusliche, die Flora und Fauna betreffen, die Jungen hingegen begeistern sich vermehrt für kriegerische Auseinandersetzungen, Kampfszenarien sowie für erste wirtschaftliche und politische Zusammenhänge. Von speziellem Interesse sind für die Jungen darüber hinaus die Entstehung und der Untergang der „DDR“.[135]

Die Angaben der Viertklässler auf die Frage (siehe Anhang, Fragebogen V, Aufgabe 26) „Beschäftigst du dich gerne mit früheren Zeiten?“ weisen auf einen individuellen Grad an Begeisterung hin. Nur ein Viertel aller Kinder meint, sich aufgrund eines gesteigerten Interesses „oft“ mit historischen Fragen zu beschäftigen. 37,5 % wählen aus den drei Vorgaben die Antwort „manchmal“ und 33,3 % „nein, gar nicht“ aus.[136] Ein Kind kann sich nicht für eine Antwortvorgabe entscheiden und ergänzt diese selbständig um die Angabe „sehr selten“. Ihre ablehnende Haltung begründen einige Kinder mit fehlendem Interesse oder Lustlosigkeit. Aspekte wie „keine Zeit“ oder „fehlende Medien“ wurden nicht genannt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die erste Frage des Fragebogens VI, die auf die Quantität eines zukünftigen Geschichtslernens im Sachunterricht ausgerichtet ist (siehe Anhang, Material VIa/VIb). Auf die Frage „Findest du, man sollte in der Schule mehr über vergangene Zeiten lernen?“ haben die Probanden folgendermaßen geantwortet:

---

[135] Bestätigt wird diese Beobachtung auch dadurch, dass die Mehrheit der Jungen des zweiten und dritten Schuljahres die beiden Weltkriege als beliebte Themen notierten. Beispielsweise geben bis auf einen bzw. zwei alle anderen Jungen des dritten Schuljahres an, sich für den Ersten Weltkrieg bzw. den Zweiten Weltkrieg zu interessieren. Nur wenige Mädchen (14% bzw. 7%) antworten entsprechend. Ähnlich äußern sie sich zum Thema Seefahrer, für das sich nur ein Mädchen, aber neun Jungen begeistern können. Eine geschlechtsspezifische Schwerpunktsetzung in Bezug auf Kriegsgeschehen liegt in dieser Klasse nahe.

[136] Eine Analyse der Nennungen nach geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten ergibt folgende Auffälligkeit: 60% aller Mädchen beschäftigt sich nicht oder nur sehr selten mit Geschichte, die übrigen meinen dagegen dies zu jeweils 20% „oft“ bzw. „manchmal“ zu tun. Seitens der Jungen sind 29% der Überzeugung, sich „oft“ und 50% „manchmal“ mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Nur ca. 1/5 von ihnen zeigt kein Interesse.

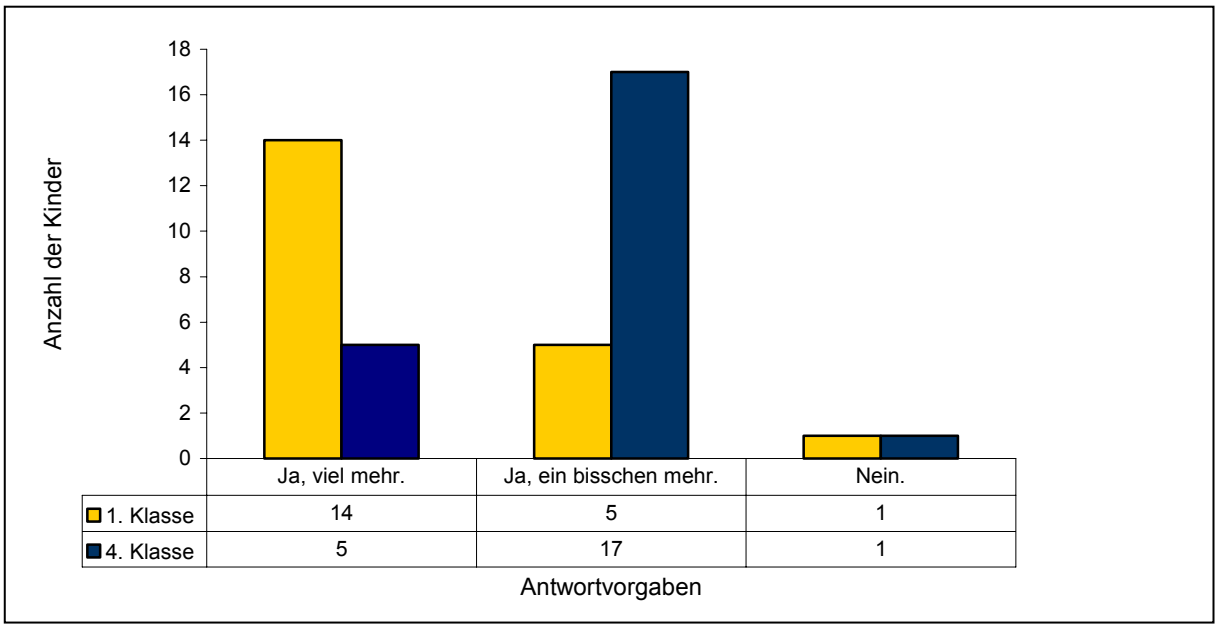


Abbildung 34: Quantitative Bewertung eines zukünftigen historischen Lernens

Bis auf zwei der 43 befragten Schüler des ersten und vierten Jahrgangs wollen alle insgesamt „ein bisschen mehr“ oder „viel mehr“ über Geschichte lernen.[137] Trotz der überwiegenden Interessenbekundung schwächt sich aber die Begeisterung im Laufe der Grundschulzeit ab. 2/3 aller Erstklässler wünschen sich eine vermehrte schulische Beschäftigung mit Geschichte, um „viel mehr“ über vergangene Zeiten lernen zu können.[138] Viele Kinder haben schon in der Kindergartenzeit ein reges Interesse für historische Themen ausgebildet und beschäftigen sich beispielsweise mit historischen Sachbüchern und interaktiven CD-ROMs. Eine ernst gemeinte Begeisterung, ihr Wissen über alte Zeiten zu erweitern, ist daher nahe liegend.

Die Viertklässler äußern sich vergleichsweise verhaltener, befürworten aber mehrheitlich eine umfangreichere Bearbeitung historischer Themen im Sachunterricht. 21,7% äußern den Wunsch, sich „viel mehr“ und 73,9% „ein bisschen mehr“ mit Geschichte zu beschäftigen. Die älteren Kinder sind in der Lage, ihre Meinung differenziert abzuwägen und neigen daher weniger zu extremen Beurteilungen wie es bei vielen jüngeren Kindern noch der Fall ist. Durch die Kenntnis des breiten Spektrums der Sachunterrichtsinhalte konkurrieren historische Lerninhalte stets mit Themen der Nachbardisziplinen. Welchen Stellenwert diese tatsächlich haben, wurde mit Aufgabe 4 des Fragebogens VIb (siehe Anhang) ermittelt. Die

[137] Es ist darauf hinzuweisen, dass die Erstklässler zum Zeitpunkt der Erhebung erst wenige Wochen die Schule besucht haben und sie daher über das Inhaltsspektrum der Grundschule im Allgemeinen und des Sachunterrichtes noch wenig Kenntnis hatten.
[138] Mit 63% wünschen sich fast 2/3 aller Zweitklässler, sich „viel mehr“ mit Geschichte zu beschäftigen. Im dritten Schuljahr hingegen waren nur noch 1/3 der Probanden entsprechend stark begeistert.

Viertklässler[139] wurden gebeten, verschiedene übergeordnete Themenschwerpunkte des Sachunterrichtes anhand des ihnen bekannten Notensystems zu bewerten. Die Auswertung ergab folgende Rangordnung:

Rang	Oberthema	Mittelwert
1	Geschichte	1,86
1	Tiere und Pflanzen	1,86
3	Natur	1,91
4	Technik	2,05
5	Menschen	2,59
6	Verkehr	2,95

Abbildung 35: Stellenwert historischen Lernens im Fächerkanon des Sachunterrichtes

Historisches Lernen steht bei den Viertklässlern, zusammen mit dem biologischen Oberthema „Tiere und Pflanzen“, auf Rang eins. Dieses Ergebnis bestätigt ihren Wunsch nach einer intensiveren Bearbeitung von Geschichtsthemen im Sachunterricht.

Neben dem Interesse der Viertklässler an vergangenen Zeiten ist im Rahmen dieser Erhebung auch das Thema „Zukunft“ näher betrachtet worden. Sowohl die Äußerungen in den Gruppendiskussionen als auch das Ergebnis der Aufgabe 24 des Fragebogens V belegen eine individuelle Intensität in der Auseinandersetzung mit Zukunftsfragen:

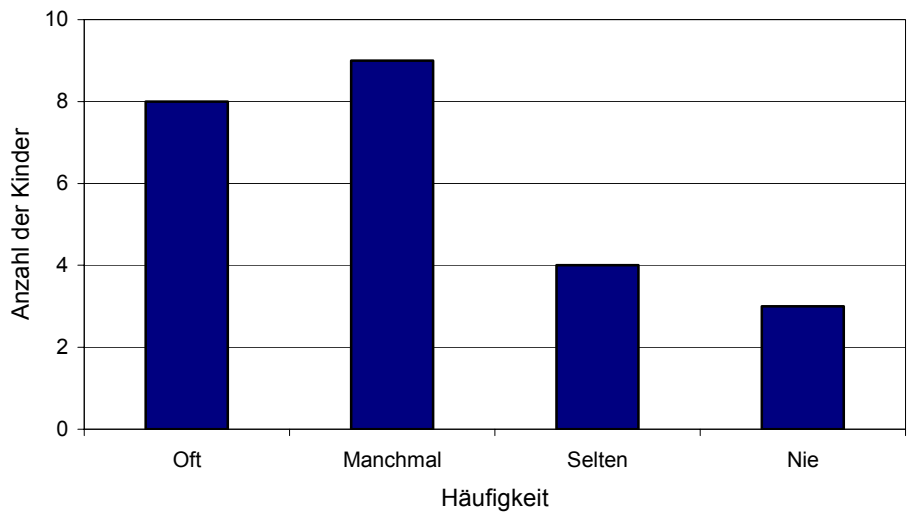


Abbildung 36: Intensität der Beschäftigung mit Zukunftsfragen (4. Schuljahr)

[139] Die mündlichen Angaben der Erstklässler bleiben in diesem Zusammenhang unberücksichtigt, da sie bislang noch kein historisches Lernen erfahren haben.

Mehr als 2/3 aller Viertklässler beschäftigen sich „manchmal“ oder „oft“ mit Zukunftsfragen, was sie mit Interesse, Spaß, Neugierde und der Herstellung einer Handlungsperspektive begründen. Ihre oftmals umfassenden mündlichen Ausführungen zu den verschiedensten Zukunftsfragen wie z.B. zum eigenen Leben, der Umwelt oder dem technischen Fortschritt belegen ihr deutliches Interesse an zukünftigem Geschehen. Die Kinder, die sich nach eigenen Angaben seltener oder auch gar nicht mit Zukunftsfragen auseinandersetzen, führen dies vor allem auf Zeitmangel, Desinteresse und unerwünschte Emotionen durch beispielsweise Todesvorstellungen zurück.

Die Ergebnisse belegen ein bemerkenswertes Interesse sowohl der Viert- als auch der Erstklässler an den verschiedensten historischen Inhalten. Es ist Aufgabe der Schule, ihre Begeisterung für vergangene Sachverhalte und Ereignisse zu erhalten und zu fördern. Auf welche Weise dies im Sachunterricht erfolgen kann, wird in Kapitel 8 näher erläutert.

5.2 Informationsquellen der Kinder zum Erwerb historischer Kenntnisse

Basale Wissens- und Vorstellungsinhalte über vergangene Zeiten sind eine minimale Voraussetzung, um Verknüpfungsleistungen zwischen den Zeitdimensionen vornehmen zu können. Wie die nachstehende Auflistung zeigt, kann dieses Wissen individuell auf verschiedene Weisen erworben werden:

- (Authentische) Erzählungen, z.B. von Großeltern, anderen Zeitzeugen;
- Gespräche, z.B. mit Peers, Geschwistern, Eltern;
- schulischer Unterricht, z.B. Sachunterricht, Geschichtsunterricht;
- visuelle und auditive Medien, z.B. Fernseh- und Kinofilme, Hörspiele auf Kassetten und CDs; CD-ROMs, Homepages;
- Kinder-, Sach-, Fach- und Lehrbücher, z.B. schriftliche Quellen, Texte;
- sonstiges Textmaterial z.B. historische Kinder- und Jugendromane, Comics;
- zeichnerische Darstellungen, z.B. Ölgemälde, Karikaturen, Schaubilder;
- Modelle und Nachbildungen, z.B. Stadtansichten;
- historische Relikte, z.B. Denkmäler, Gebäude, Grabstätten;
- alte Gegenstände, z.B. Fotographien, Briefe, Uniformen, Knochen, Plakate;
- Museen, Ausstellungen und Gedenkstätten;
- Karten;
- Fachzeitschriften;
- öffentliche und private Einrichtungen, z.B. Bibliotheken, Archive;
- Spiele, z.B. Quartettspiele.

Schon Grundschulkinder nutzen diverse Quellen zur Anbahnung oder zur Erweiterung ihres Wissens über die Vergangenheit. Ihr Stellenwert ist je nach Intensität der außerschulischen Förderung, der zur Verfügung stehenden Medien und der kindlichen Lebensumwelt individuell verschieden. Im Rahmen des Schulunterrichtes werden Grundschüler nur bedingt mit geschichtlichen Themen konfrontiert, da im Sachunterricht gleichfalls biologische, geographische, soziale und physikalische Aspekte behandelt werden. Erst durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Lernwege bildet sich eine fundamentale Wissensbasis aus, die mit der Zeit zu quellenkritischen Betrachtungen hinsichtlich Wahrheitsgehalt, Authentizität etc. führt.

Für die schulische Bearbeitung von Geschichtsfragen ist eine Klärung der bereits beschrittenen Lernwege aus verschiedener Hinsicht geboten. Den Kindern bekannte Herangehensweisen lassen sich methodisch nutzen, um beispielsweise inhaltlich diffizile Fragestellungen anregend zu bearbeiten, ohne sie dabei kognitiv zu überfordern. Eine sukzessive Erweiterung des Quellenspektrums und der Arbeitsweisen um noch unbekannte Wege historischen Lernens erweitert den Erfahrungs- und Wissenshorizont der Schüler auf methodischer und inhaltlicher Ebene. Viele Beschäftigungsweisen mit Geschichte wie z.B. der Besuch eines Archivs oder Museums sind - sofern sie kindgemäß, interessant und spannend gestaltet sind - für Grundschüler motivierend, sich aktiv mit historischen Inhalten zu befassen.

Aufschluss über die außerschulisch genutzten Lernwege von Grundschülern geben die durchgeführten Gruppendiskussionen und Befragungen. Die nachstehende Aufstellung vermittelt einen Eindruck über die Qualität und Quantität der genutzten Informationswege, die im späteren auch unterrichtspraktisch eine Rolle spielen (siehe Kapitel 8.3.3): [140]

Klassenstufen	**1. Klasse**	**4. Klasse**
Bücher	**Bücher**	**Bücher/Zeitungen**
	* Kinderbücher	* Kinderbücher
	* Sachbücher	* Sachbücher
	* Bibel	* Tageszeitungen
Fernsehen	**Fernsehen**	**Fernsehen**
	* Kindersendungen	* Kindersendungen
	* Filme	* Filme
		* Reportagen
		* Nachrichten
Rundfunk		**Radio**
Kassetten	**Kassetten**	**Kassetten**
sonstige Bilder	**Abbildungen**	**Fotos**
		Computer
		* CD-ROMs

[140] Die Angaben der Kinder haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sie sich rein aus ausschnitthaften Aussagen ergeben.

Klassenstufen	1. Klasse	4. Klasse
Kommunikation	**Familie**	**Familie**
	* Eltern	* Eltern
	* Großeltern	* Großeltern
		* Geschwister
		Peers
Historische Relikte	**Bauwerke**	**Bauwerke**
	* Burgen	* Burgen
		* Mauer (Berlin)
		* Bunker
Nachbildungen		**Stadtmodelle**
Schule		**Sachunterricht**
Ausstellung/Museen	**Museen**	**Museen**
		* Landesmuseum/Hannover
		* Ausstellung/Hildesheim
		* Rathaus/Hannover
		Zoo
sonstiges	Spielsachsen	
	* Playmobil, z.B. Burg	
	* Dinosaurierfiguren	

Abbildung 37: Quellen des Wissenserwerbs von Grundschülern (1. und 4. Schuljahr)

Mit zunehmendem Alter werden die Quellen und Wege des Wissenserwerbs weitaus zahlreicher und differenzierter angegeben. Die Schulanfänger nennen auf eine Frage meist nur eine einzige Wissensquelle, ab dem zweiten Schuljahr erfolgt oftmals eine kurze Zusammenstellung mehrerer genutzter Informationswege. So die achtjährige Bärbel „Ich hab' viele Filme davon gesehen. Und über Bücher" (GD Kl. 2, Nr. 1, S. 10). Inhaltlich belegen die älteren Kinder zum Teil detailliert, welche Informationen sie einer bestimmten Quelle entnommen haben und ergänzen auch Aussagen ihrer Mitschüler. Lebhafte Gespräche und Diskussionen haben sich dabei entspannt. Zum einen spielt das sich weiterentwickelnde sprachliche Ausdrucksvermögen eine Rolle, zum anderen hat ohne Zweifel die tatsächliche Anzahl der Wege, durch die sie sich schulisch und außerschulisch mit Geschichte auseinandersetzen, zugenommen.

Die gleichermaßen von beiden Jahrgängen genannten Quellen des Wissenserwerbs sind:

- Kinder- und Sachbücher über Geschichte;
- Erzählungen von Eltern und Großeltern;
- Fernsehsendungen und –filme, zum Teil auch auf Video;
- bildliche Darstellungen;
- Museen.

Die Häufigkeit der Angaben zeigt, dass Sachbücher für Kinder und Erwachsene - neben Fernsehsendungen und –filmen - die am meisten genutzte Quelle zur Wissenserweiterung

darstellt. Besonders die Erstklässlerin Telse ist stolz auf ihre vielen Bücher zur Geschichte: „Ich hab' ein Buch darüber [Ritterzeit]. [...] Ich hab' ganz viele Bücher über alles. Ein ganzes Regal von den. Ich weiß alles, weil Mama mir die schon alle vorgelesen hat" (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 2/3).

Die von den Probanden auf meinen Wunsch mitgebrachten Bücher entstammen verschiedenen Sachbuchreihen bekannter und unbekannter Verlage. Besonders viele Erstklässler besitzen Bücher aus der, ab dem Alter von vier Jahren geeigneten Reihe „WIESO? WESHALB? WARUM?" des Ravensburger Verlags zu den Themen „Indianer", „Dinosaurier" und „Ritterburg". Die Bandbreite an Büchern, über welche viele der älteren Kinder bereits verfügen, beinhaltet u.a. Bände der „Was ist was" Sachbücher[141] aus dem Tessloff-Verlag, z.B. „Der Urmensch", „Steinzeit", „Mittelalter", „Eiszeit". Zahlenmäßig überwiegen im ersten Schuljahr - entsprechend den inhaltlichen Vorlieben - Werke zum Thema „Urzeit/Dinosaurier". Im Besitz der Viertklässler befinden sich vermehrt Bände zu „Mittelalter/Burgen/Ritter". Diese Beobachtung korreliert mit den Interessenschwerpunkten der Kinder (siehe Kapitel 5.1).

Die Bücher werden nach Angaben einiger Probanden beispielsweise von Freunden und Eltern auf eigenen Wunsch hin zum Geburtstag geschenkt. So äußert Kai „Ja, ich hab' ein..., ähm, ...Niko...Niko, der hat mir so ein...so 'n, ähm, Ritterbuch geschenkt und da, ähm, hab ich fast alles über...überfahren über Ritter und so" (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 9). Darüber hinaus werden Bücher auch selbst motiviert aus der Bücherei ausgeliehen. Beides belegt einen besonderen Eifer, sich mit Fragen zur Geschichte zu befassen.

Die Auseinandersetzung mit historischen Themen kann individuell oder paarweise mit Gleichaltrigen, Geschwistern oder Erwachsenen erfolgen. Das gemeinsame Lesen sowie das Betrachten von Bildern lassen sich auch im Rahmen von Freiarbeitsphasen in allen Klassen beobachten. Für die Erstklässler waren dabei das Vorlesen von Büchern und Betrachten der Abbildungen meist die einzige Zugangsweise zu historischen Inhalten. Entsprechend den älteren Kindern bekunden sie große Begeisterung für Sachbücher über geschichtliche Themen sowie für fiktive Kinderbücher mit historischen Bezügen, z.B. „Benjamin Blümchen und die Steinzeit". Durch einen entsprechenden Hinweis begründet die sechsjährige Sonja ihre Kenntnis über das Aussehen der Dinosaurier: „Bei Ben...weil wir Benjamin Blümchen und die Steinzeit haben, das Buch. [...] Und auch Bibi Blocksberg, die Hexe. Da sehen wir immer...da kann man immer sehen, wie Bibi hexen kann. Die hext immer

[141] „Was ist Was"-Bücher sind eine Sachbuchreihe für Kinder, empfohlen ab neun Jahren über naturwissenschaftliche, geschichtliche und sozialwissenschaftliche Themen. In der Serie gibt es ca. 20 Einzelbände wie „Die alten Griechen", „Der Urmensch", „Die Kreuzzüge" etc. mit historischen Themen. Auch in anderen Bänden, z.B. zum Thema „Mathematik", „Unsere Erde" werden einzelne historische Entwicklungen nachvollzogen. Die „Was ist Was" Sachbuchreihe ist nur ein Beispiel für die Vielfältigkeit an Kindersachbüchern zum Thema „Geschichte", die im Rahmen dieser Arbeit nicht alle aufgeführt werden können.

die Steinzeit her...her und hin“ (GD Kl. 1, Nr. 4, S. 5). In einem phantastischen Rahmen sind sowohl bei Benjamin Blümchen als auch bei Bibi Blocksberg Elemente der historischen Wirklichkeit eingebettet, welche die Kinder als solche zu erkennen gefordert sind. Eine Differenzierung zwischen realen und fiktiven Elementen ist vielen Kindern dieser Altersstufe jedoch noch nicht möglich (siehe Kapitel 5.3). Die in den Büchern zum Teil fälschlich dargestellte Chronologie einzelner historischer Epochen, z.B. dass Dinosaurier zur Zeit der Steinzeit lebten, erschwert die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein um ein Weiteres.
Viele der genannten Kinderbücher liegen gleichfalls auch in vertonter Form vor und werden selbst von Viertklässlern wie Marie noch gerne gehört: „Ich hab’ da so von Benjamin Blümchen so ’ne Kassette in der Steinzeit, das ist auch richtig interessant, da sind auch Dinosaurier und so“ (GD Kl. 4, Nr. 1, S. 1).

Neben Sachbüchern ziehen viele Viertklässler, insbesondere die Jungen, vermehrt auch (Tages-)Zeitungen zum Wissenserwerb heran. So hat Mirco am Tag der Erhebungen schon vor Schulbeginn der Tageszeitung interessiert entnommen „...dass die DDR 1989...dass vor zehn Jahren die Mauer gestürmt wurde“ (GD Kl. 4, Nr. 3, S. 2). Als weitere Wissensquelle werden auch Comics wie Asterix und Mickey Mouse angegeben, durch die einzelne Fakten, Orts- und Personennamen erworben werden. Insbesondere bei Asterix ist, wie auch schon oben in Zusammenhang mit Kinderbüchern beschrieben, zwischen Realität und Fiktion zu differenzieren, z.B. ist das Zusammenbrauen eines Zaubertrankes als phantastisches Element als solches zu erkennen.

Auch Medien, insbesondere das Fernsehen, haben eine zentrale Funktion beim Informationsgewinn der Kinder über die Vergangenheit. Durch eine immer größer werdende Anzahl von Programmen steigt auch die Zahl der angebotenen Sendungen über historische Themen. Je nach individueller Schwerpunktsetzung werden von den Kindern beider befragter Altersstufen gerne gesehen:

- Dokumentationen und Berichte, z.B. „Berlin ist wieder Berlin“;
- (Kinder-)Nachrichten, z.B. Logo;
- Historien- und Spielfilme, z.B. Sissi, Winnetou;
- Kindersendungen mit Themenschwerpunkt „Geschichte“, z.B. Die Sendung mit der Maus, Pusteblume;
- Zeichentrickfilme und –serien, z.B. Familie Feuerstein, In einem Land vor unserer Zeit.

Fernsehfilme und –sendungen zum Thema „Geschichte“ werden von allen Probanden mit Begeisterung als Quellen ihres Wissenserwerbs angegeben. Speziell im Kinderkanal sowie im Vormittags- und frühen Nachmittagsprogramm einiger privater und öffentlich-rechtlicher

Sender werden Fragen zur Vergangenheit und Zukunft thematisiert, die nachhaltig das historische Bewusstsein, die Interessen und Kenntnisse beeinflussen.
In einigen Sendungen, z.B. in den Zeichentrickserien „Familie Feuerstein“ oder „Benjamin Blümchen“ kommt es jedoch zu einer Verfälschung der historischen Tatsachen. Bei diesen Serien sind frühere Lebensformen mit fiktiven oder aus heutiger Zeit entnommenen Elementen vermischt, die unsachgemäße Vorstellungsbilder erzeugen. Die gezeigten Inhalte werden speziell von den jüngeren Kindern als historische Realität angesehen, wodurch sich schnell falsche Vorstellungsmuster und irreale Fakten einprägen (siehe Kapitel 5.3).
Die älteren Kinder begeistern sich in zunehmendem Maße auch für Reportagen und Dokumentationen. So berichtet der zehnjährige Leo begeistert über einen Bericht zur Deutschen Wiedervereinigung: „Dann gab’s ja...dann gab’s ja gestern noch so ’ne Sendung davon ‚Berlin ist wieder Berlin’“ (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 6). Verstärkt sprechen auch wissenschaftliche Dokumentationen die Neun- und Zehnjährigen an, z.B. über den Pyramidenbau sowie die in (Kinder-) Nachrichtensendungen dargestellten Sachinformationen, z.B. die Fluchtversuche der DDR-Bürger. Kindernachrichten, z.B. „Logo“ oder die Tagesschau der ARD um 20.00 Uhr gewinnen mit zunehmendem Alter an Beliebtheit. Neben aktuellen Themen berichten sie vereinzelt auch über Historisches, z.B. an Gedenktagen wie dem 3. Oktober. An dieser Stelle ist auf eine Äußerung eines Vierklässlers in einer früheren Studie (1996) zu verweisen, die die Einstellung einiger Eltern zum Sehen der Nachrichten zeigt: „Nee, mein Vater will das nicht, weil ich dann immer dann nicht so gut einschlafe oder so“ (GD Kl. 4, Nr. 5, S. 3).
Von einigen Eltern verboten bzw. zeitlich begrenzt wird der Umgang mit dem Computer, der für andere Kinder wiederum eine weitere Quelle des Wissenserwerbs darstellt. Viele dieser Kinder haben einen Überblick über das immer umfangreicher werdende Angebot an kindgemäßen CD-ROMs, speziell auch über Datenträger mit historischen Inhalten wie animierte Computerspiele oder Lernsoftware. Parallel zu den oben erwähnten Fernsehsendungen werden gleichnamige Softwareprogramme herausgegeben, die bei den Kindern beliebte Konsumartikel sind. In einer Diskussionen erklärt der neunjährige Max Elemente seiner Lieblings-CD-ROM zur Epoche des Mittelalters: „Wir haben grad’, äh, von Peter Lustig so ’ne CD und da kannst du auch in so’ ne Burg reingehen. Da wird ja auch genau erklärt, was da ist. Da wird ja auch genau erklärt, was da ist. Und ’nen Burgsaal ist da, auch so ‘n Klo [...]“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 1).[142]

Ebenso förderlich für die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein sind Gespräche mit Erwachsenen. Speziell authentische Erzählungen von Augenzeugen der jüngsten

[142] Wie die folgende Aussage belegt, arbeitet auch schon die siebenjährige Anna gerne mit dem Computer: „Ich hab‘ ‘ne CD von Löwenzahn. Und da kann man auch auf so ’n Ritterkopf, ähm, klicken und dann kommt man auch so in ‘ne Ritterburg“ (GD Kl. 2, Nr. 2, S. 5).

Vergangenheit bringen den Kindern in einprägsamer Weise historische Fakten und Ereignisse nahe. Die Option nachfragen zu können, um Missverständnisse vorzubeugen und Wissenslücken zu füllen, stellt für Kinder einen besonderen Anreiz dar. Desinteresse und Unvermögen der älteren Generationen über die eigene Vergangenheit zu berichten führen dazu, dass das Geschichtswissen und -verständnis nur von einem Teil der Kinder mit entsprechenden Erzählungen bereichert wird.

Insbesondere die jüngeren Kinder nehmen die Erzählungen und einzelnen Äußerungen der ihnen nahe stehenden Erwachsenen unreflektiert als wahre Tatsachendarstellung auf. So verteidigt beispielsweise der erst seit wenigen Wochen zur Schule gehende Niko in einer angeregten Diskussion (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 2) seine Meinung zur Entstehung der Erde und Menschheit, indem er auf seine Mutter verweist:

Telse: Die glauben, dass die...dass die Menschen auf Papier gemalt wurden. (leise)

Int.: Aha, und was glaubt ihr?

Niko: Ich denke mal, so wie ich. Weil meine Mutter, die wo...arbeitet jetzt auch im Kirchenbüro und da hat sie mir schon so einiges [über die Entstehung der Erde und Menschheit] erzählt.

Anstöße zum Erzählen über frühere Zeiten geben meist die Eltern oder Großeltern, mit zunehmendem Alter auch die Kinder selber, indem sie durch Fragen zur Kommunikation anregen. Dieses belegt die anschauliche Aussage der Viertklässlerin Jo: „Nee. Ich meine, in Oberricklingen, da ist so ’n Bunker. Und dann, wenn wir da vorbeigehen, dann frage ich meine Oma immer: ‚Was habt ihr denn früher gemacht, wenn Krieg war?’ Sie hat dann ja da oben gelebt und wenn Alarm war, dann mussten sie ganz schnell da rein laufen, ne? [...] Und einmal saßen sie da im Keller, im Krieg“ (GD Kl. 4, Nr. 7, S. 3).[143]

Dieser Beitrag gibt darüber hinaus einen ersten Hinweis auf die Bedeutung von Relikten vergangener Zeiten. Besichtigungen historischer Stätten, die Betrachtung von alten Gegenständen und auch Fotos mögen das Verbalisierte zu ergänzen. Gedanklich tauschen viele Kinder das durch Erzählungen oder Medien erworbene Wissen mit Peers aus, was wiederum eine Erweiterung der individuellen kindlichen Wissens- und Vorstellungsinhalte bedingt. Diese Art der Wissensvermittlung untereinander belegt der siebenjährige Noah mit folgenden Worten: „Also, ich, ähm, ich habe Bücher darüber und ich gucke mir die an und les‘ da was darüber. Und, ja ich höre das einfach mit. Das erzählen Kinder rum und dann

[143] Auch die Drittklässlerin Mirja zeigt ein reges Interesse an der Deutschen Demokratischen Republik. Ihr für ihr Alter recht differenziertes Wissen führt sie zurück auf Gespräche mit ihrem Vater „Mein Vater und ich reden da öfter drüber, weil das...weil mich das oft interessiert und so“ (GD Kl. 3, Nr. 1, S. 7) sowie auf die zahlreichen authentischen Erzählungen ihrer früher in der DDR lebenden Großeltern.

kommt das vom einen Kind zum anderen und dann kommt ‘s an mir vorbei...vorbei“ (GD Kl. 2, Nr. 2, S. 4).

Des Weiteren wurden von vielen Kindern aller Jahrgänge Ausstellungen, Museen und Burgen als beliebte Informationsquellen über vergangene Zeiten angegeben. Die älteren Kinder sind dabei in der Lage, recht präzise Ortsangaben wie „Landesmuseum in Hannover“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 8), „Rathaus mit den Stadtmodellen“ (ebd., S. 2) u. dgl. zu machen. Wie auch die Viertklässler haben einige Drittklässler im Rahmen einer Geburtstagsfeier eine scheinbar eindrucksvolle Ausstellung in Hildesheim zur Eiszeit besucht, welcher sie sich begeistert zu erinnern vermögen (GD Kl. 3, Nr. 1, S. 3):

Mirja: Es gab in Hildesheim auch ein Museum dazu.
Mia: Ja, da waren wir mit’m Geburtstag.
Mirja: Ja, ich war auch da drin. Kennst...weißt du noch den Eiskanal da, der Eistunnel, ne?

Der Wunsch des Geburtstagskindes, zu seinem Ehrentag eine Ausstellung zu besuchen, zeugt von einem wahren Interesse an entsprechenden historischen Sachverhalten.
In vielen Kindergärten der Stadt Hannover und des Landkreises wird im letzten Kindergartenjahr eine Abschlussfahrt zur Marienburg unternommen, an der einige der Probanden teilgenommen haben. Auch in privatem Rahmen durchgeführte Ausflüge faszinieren die Kinder, auf die in einigen Gesprächen Bezug genommen wird (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 2/4):

Kai: Da [in der Marienburg] waren wir schon mal mit dem Kindergarten.
Sonja: Ja.
Telse: Ja, ich war auch mal so in der Marienburg.
...
Sonja: In der Marienburg war ich. Ritter, Rittersachen, Ritterschwert, Ritter.

Sonstige Relikte wie Denkmäler, Bunker, Überreste der Berliner Mauer u.a. sind eher für die älteren Kinder von Interesse. Dies insbesondere dann, wenn sie diese selber besichtigt haben. Durch Führungen vermittelte Informationen über geschichtliche Hintergründe des Gesehenen wecken bei vielen Grundschülern Neugierde zum Nachfragen und Weiterforschen. So berichtet der neunjährige Sven von einer Fahrt mit seiner Handballmannschaft nach Berlin, bei der er sich intensiv mit der Berliner-Mauer auseinandergesetzt hat und nun seine Erlebnisse und sein Wissen reproduziert (GD Kl. 4, Nr. 3, S. 4): „Und die, wenn...ich bin jetzt mal mit meiner Handballmannschaft von...vorm

Monat nach Berlin gefahren und dann hab ich auch ähm, gesehen die...die alten Grenzen, wo die waren. [...] Also, in der DDR, da sind wir durchgefahren und da kam erst eine...eine, hier so Grenze und dann noch ‘ne Grenze und dann Berlin. Also Berlin war ja noch mal eingeschlossen, durch ’ne Mauer. Berlin gehörte ja noch zur Bundesrepublik, aber die war auch ganz arm“. Besonders eindrucksvoll sind für Kinder auch Relikte aus der Vergangenheit ihrer Eltern und Großeltern, z.B. Schlittschuhe, denen sie einen besonderen Wert beimessen.

Nicht nur reale historische Zeugnisse, sondern auch realitätsnahe, lebensgroße Nachbildungen vergangener Lebenswelten und Gegenstände sind für Kinder eindrucksvoll und lassen das Gesehene im Späteren leicht rekonstruieren. So erinnern sich einige Kinder an Nachbildungen zur Evolution und Steinzeit im Zoo Hannover: „Im Zoo gibt’s so was. Im Hannover-Zoo, da sind die Menschenaffen aufgezeichnet, wo der eine gerade einen Graben zuschüttet und die Mutter gerade das Kind beruhigt und so“ (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 6). Die Darstellung der neunjährigen Sonja zeigt, dass die Kinder selbst an Orten mit anderen thematischen Schwerpunkten wie z.B. einem Tierpark historischen Fragestellungen nachgehen. Die Wissbegierde nach geschichtlichen Informationen sowie die durch lebensgroße Nachbildungen bedingten detaillierten Reproduktionsleistungen werden gerade an diesem Beispiel besonders deutlich.

Die von einigen jüngeren Kindern als Quellen des Wissenserwerbs genannten Spielzeuge und Spielzeugszenarien, z.B. Playmobilburgen und –schiffe oder Dinosaurier der Firma Schleich dienen nur bedingt zur Wissenserweiterung über Vergangenes. Sie ermöglichen jedoch einen kreativ-handelnden Umgang mit den aus Fernsehfilmen, Erzählungen, Büchern etc. erworbenen Wissensinhalten und Deutungsmustern. Speziell durch das Spiel können diese untereinander ausgetauscht und auf ihre Richtigkeit hin geprüft werden. Die Kinder gestalten anhand ihrer Vorstellungen eigenständig historische Szenarien, stellen Zeitabläufe dar und schlüpfen in die Rolle einzelner Spielfiguren, mit denen sie sich in diesem Moment identifizieren. Eine Nähe zur historischen Wirklichkeit entsteht.

Dieses Kapitel abschließend soll exemplarisch auf die Antworten der Viertklässler zur Aufgabe 14 im Fragebogen V (siehe Anhang) eingegangen werden. Das nachstehende Diagramm vermittelt einen Eindruck über das quantitative Verhältnis der genutzten Lernwege im Rahmen der beliebten Themen „Steinzeit“ und „Dinosaurier“:

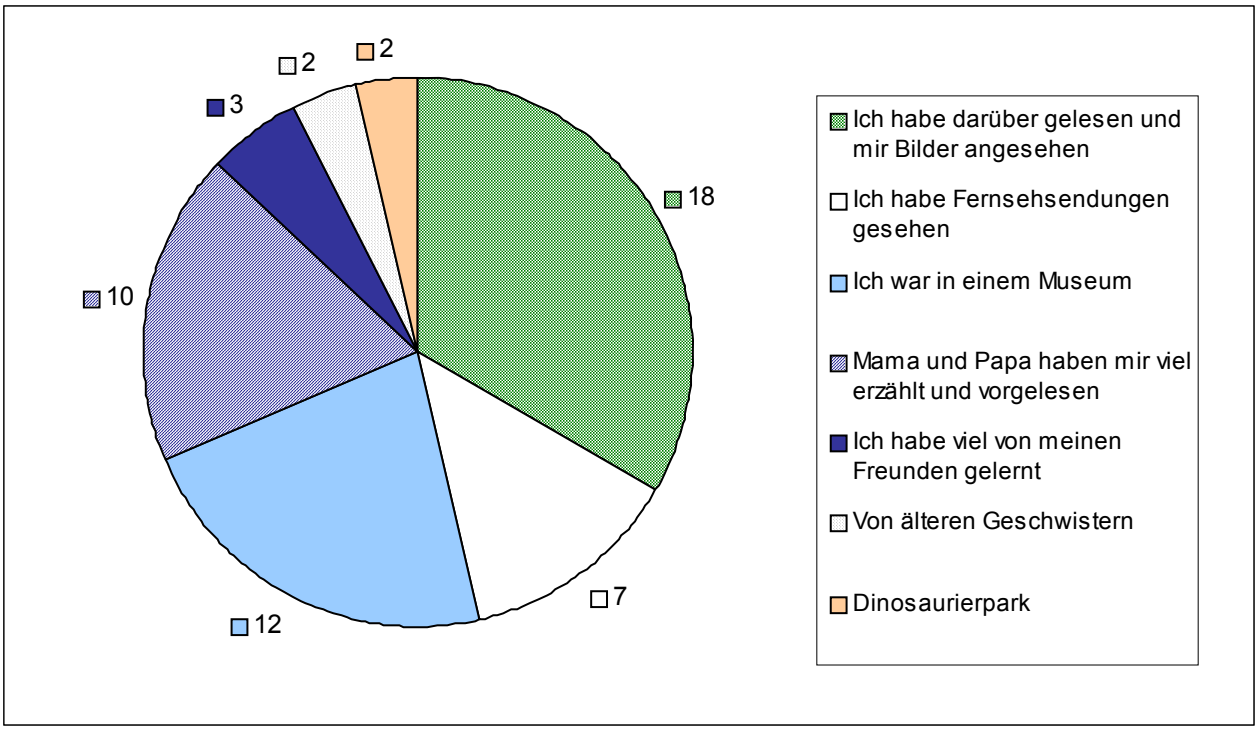


Abbildung 38: Genutzte Lernwege (4. Klasse)

Zwei Drittel der 54 Probanden glauben, ihre Kenntnisse über die Vergangenheit durch Bücher und die Betrachtung von Bildern erworben zu haben. Mehr als die Hälfte markiert die Antwortvorgabe „Museen und Ausstellungen“, als Beispiel wurde u.a. ein Dinosaurierpark notiert. Entgegen den Äußerungen der Kinder in den Gruppendiskussionen, die eine deutliche Präferenz von Fernsehsendungen gegenüber anderen Informationsquellen vermuten lassen (s.o.), meinen nur gut ein Viertel aller Kinder diesen Informationsweg zu nutzen. Ein Grund für die voneinander abweichenden Ergebnisse mag sicherlich in der Tatsache begründet sein, dass Fernsehsendungen durch die Visualisierungen des Geschehenen einen besonderen Eindruck hinterlassen, wodurch spätere Reproduktionsleistungen begünstigt werden. Nicht wenige Probanden haben daher auch verbal einzelne Szenarien aus gesehenen Fernsehsendungen wiedergegeben. Freunde und ältere Geschwister spielen, wie auch bereits oben dargestellt, eine eher untergeordnete Rolle bei der Beschäftigung mit Geschichte.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen auf eine Bandbreite genutzter Informationsquellen hin, die je nach Qualität und Quantität schulischer und außerschulischer Förderung und den zur Verfügung stehenden Medien und Einrichtungen der nahen Umwelt individuell zusammenspielen. Mit zunehmendem Alter erhöht sich die Zahl der Informationswege deutlich. Dem schulischen Geschichtslernen kommt nach diesen Ergebnissen erst ab dem dritten Schuljahr eine besondere Bedeutung zu.

5.3 Ausprägung von Geschichtsbewusstsein nach Schuleintritt

Wissens- und Vorstellungsinhalte

Es ist methodisch aufwendig und langwierig, den Wissensstand von Erstklässlern über das außerordentlich breite Wissensgebiet der Geschichte festzustellen. Zum einen weisen die Kinder individuelle Kognitionsleistungen auf, zum anderen weichen ihre verbalen Äußerungen aufgrund des noch in der Entwicklung begriffenen sprachlichen Ausdrucks- und Kommunikationsvermögens von den tatsächlich repräsentierten Wissensinhalten und Vorstellungen ab.
Schon sechs- und siebenjährige Kinder zeigen große Begeisterung für das Thema Dinosaurier und sie verfügen über ein recht umfangreiches Wissen zu einzelnen historischen Epochen, das je nach Interessenlage, Intelligenz und außerschulischer Anregung qualitativ und quantitativ individuell variiert.

Insbesondere

- Monumente, z.B. Burgen, Schlösser;
- soziale Gruppen, z.B. Könige, Prinzessinnen, Bauern, Ritter;
- Tierarten und –rassen, z.B. Dinosaurier, Säbelzahntiger, Mammuts;
- kämpferische Auseinandersetzungen, z.B. Weltkriege, Jagdszenen;
- Ereignisse, z.B. Erfindungen, Entdeckungen (Feuer, Rohstoffe etc.)

sind vordergründig betrachtet für die Schulanfänger erste Repräsentanten von „Vergangenheit“, die daher auch Gegenstand vieler Zeichnungen sind (siehe Anhang, Zeichnungen 1.1-9.1). Assoziationen mit dem Geschichtsbegriff werden von ihnen häufig selbst initiiert genannt, beschrieben, gezeichnet und erklärt. Museumsbesuche, Sachbücher und Fernsehsendungen sind nur einige Beispiele für die doch schon recht umfangreichen Quellen des Wissenserwerbs (siehe Kapitel 5.2). Stolz stellen sie ihre Kenntnisse über Geschichte in zum Teil recht angeregten Gesprächen dar. Sie konstruieren verbal und zeichnerisch teilweise umfangreiche Szenarien früherer Lebensformen. Entsprechend ihrer kindlichen Interessen sind die Kenntnisse vornehmlich auf allgemeine Lebensweisen und –umstände, materielle Dinge etc. verschiedener Epochen beschränkt, etliche Kinder interessieren sich darüber hinaus auch näher für konkrete Ereignisse wie z.B. für Erfindungen oder Kriegsgeschehnisse.[144] Hin und wieder werden Fachbegriffe wie Oldtimer, Rosinenbomber, fliegende Festungen etc. genannt und erklärt. So weiß der siebenjährige

[144] Eine Ermittlung der kindlichen Repräsentationen einzelner historischer Epochen in quantitativer Hinsicht hätte eine sehr umfangreiche Studie erfordert, die im Rahmen dieser Arbeit nicht zu bewältigen war. Daher sind dazu keine differenzierten und verlässlichen Aussagen möglich.

Kai die Bezeichnung „fliegende Festungen“ näher zu erläutern: „Ich weiß zum Beispiel, ähm, was eine ganz starke Flugmaschine [im Zweiten Weltkrieg] war. Die heißen ‚fliegende Festungen’. Das ist zwar nicht so eine Festung, die heißt nur so. Das sind so Flugzeuge, die ham so drei oder vier Propeller an den Flügeln und...und...und vorne, da ham ’se so ’ne Fläche und hinten ham ’se genau so alles wie so ‘n richtiges Flugzeug“ (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 8).

Insbesondere die Jungen geben recht präzise technische Beschreibungen. Finn schildert die Herstellungs- und Verwendungsweise eines „Feuerbogens“ als steinzeitliches Mittel zur Entfachung von Feuer: „Das ist wie so ’n Bogen mit ‘ner Schnur dran. Und...und dann hat man so... wie ‘n Pfeil und dann kannste...brauchste nur noch so ’ne runde...so ’ne eckige Scheibe und dann wird da ‘ne Kerbe rein gemacht und dann musst du...und dann wird das...dann wird der, ähm, wird der spitze Stock in...in das Band gesteckt, von den...von dem Bogen und dann musst du das, in dem...nee, und dann nimmst du Hartholz, nee, und dann ritzt du in das Hartholz oben ein Loch ein und dann hältst du das Hartholz oben auf die...auf die stumpfe Seite von dem Holz und dann drehst du an dem Bogen“ (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 2).[145]

Mit dem Begriff „Geschichte“ verbinden die Erstklässler spontan Märchen, Romane, Zeichentrickfilme, Comics und Erzählungen der Kinder- und Jugendliteratur sowie deren handelnden Figuren (siehe Anhang, Mind-map 1.1).[146]

Der folgende Beginn eines Gespräches (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 1) vermittelt einen ersten Eindruck zum spontanen Verständnis der Sechs- und Siebenjährigen über den Geschichtsbegriff:

Int.: Habt ihr das Wort [Geschichte] schon mal gehört?

Niko: Ja.

Telse: Nee. (leise)

Niko: Es gibt Dornröschen, es gibt, ähm...

---

[145] Die anschauliche und detaillierte Beschreibung der Herstellung eines Feuerbogens stammt aus einer Diskussion, die ich im Rahmen meiner Hilfswissenschaftlichen Tätigkeit bei Frau Prof. Dr. E. Billmann-Mahecha im Jahre 1997 erhoben haben.

[146] Der umgangssprachlich verwendete Begriff „Geschichte“ zur Bezeichnung von Erzählungen der Kinder- und Jugendliteratur wird als solcher in den meisten Grundlagenwerken der Literaturwissenschaft nicht behandelt. Eine eher unsystematische Verwendung (Metzler-Literatur-Lexikon 1990) des Begriffs „Geschichte“ lässt sich anhand folgender Beispiele ausmachen:

- Bilder-„Geschichten“ mit der speziellen Form des Comics (S. 54);
- Kurz-„Geschichten“ als Lehnübersetzung des amerikanischen Gattungsbegriffs „Short story“, die inhaltlich jedoch nicht kongruent sind (S. 257);
- Kalender-„Geschichten“ als kurze, volkstümliche, meist realitätsbezogene Erzählungen (S. 232);
- Kriminal-„Geschichten“ als literarische Prosawerke, die die Geschichte eines Verbrechens erzählen (S. 253) .

Mit dem umgangssprachlichen und dem kindlichen Verständnis überein stimmt die Definition von Rötzer: „Das Nomen ‚Geschichte’ geht auf das Verb ‚geschehen’ zurück. Eine Geschichte ist eine ‚Erzählung von Geschehenem’; sie kann über wirkliche Ereignisse und Gestalten aus der Vergangenheit berichten (z.B. als Geschichtsschreibung), sie kann aber auch fiktional sein, eine ausgedachte Geschichte sein. In dieser Bedeutung ist der Begriff mit Erzählung gleichzusetzen“ (Rötzer 1999, S. 76).

Telse: Cinderella.

Int.: Dornröschen sagst du. Es gibt Cinderella. Was gibt's denn noch?

Kai: Rumpelstilzchen.

Int.: Rumpelstilzchen.

Telse: Es gibt auch noch den König der Löwen, mh...

Niko: Mogli, die Eisprinzessin.

Int.: Aha.

Telse: Mogli ist...es gibt noch...

Niko: Pumuckl.

...

Kai: Micky Mouse.

Der Geschichtsbegriff weckt bei Niko, anders als bei Telse, sofort Assoziationen und er nennt das ihm bekannte, von den Brüdern Grimm aufgezeichnete Märchen[147] „Dornröschen". Durch seine Äußerung inspiriert, zählen die anderen Kinder weitere Märchen wie Rumpelstilzchen und Cinderella als Walt-Disney-Version von Aschenputtel auf. Anschließend gehen sie zu bekannten Zeichentrickfilmen und deren Hauptfiguren über, die sie vermutlich überwiegend aus dem Kino oder Fernsehen kennen. Der König der Löwen, das Dschungelbuch, die Eisprinzessin und Mickey Mouse[148] sind amerikanische Walt-Disney-Produktionen, Pumuckl eine deutsche Fernsehserie mit einer unsichtbar werdenden Zeichentrickfigur. Mit Geschichte im historischen Sinne haben sie aufgrund ihres fiktiven Charakters nichts gemein. Der insbesondere von den Mädchen gern gesehene, mehrteilige preisgekrönte Fernsehfilm „Sissi" fällt den Kindern erst zu einem späteren Zeitpunkt der Erhebung ein. Obwohl er auf wahren historischen Begebenheiten beruht ist zu vermuten, dass sie auch hier den umgangssprachlichen Begriff der „Geschichte" im Sinne einer Erzählung im Vordergrund sehen und weniger die reale Vergangenheit. Des Weiteren werden die Comicfiguren „Asterix und Obelix" angegeben, die ihnen aus den Asterix-Heften bekannt sind. Hier werden die bildnerischen, meist farbigen Darstellungen und die einfachen, oft unvollständigen Textdarbietungen in verschiedener Form (Sprechblasen, „Denkkästchen", epische Überleitungen) miteinander in Verbindung gebracht. Sie neigen zu vereinfachten Darstellungen, in denen der kleine, schlaue und kluge Asterix über den Kraftprotz siegt

[147] Märchen sind phantastische, realitätsüberhobene, variable Erzählungen, ursprünglich für die gesellige Unterhaltung von Erwachsenen gedacht, deren Stoff aus mündlicher, volkstümlicher Tradition stammt. Es ist eine künstlerische Gattung mit eigenen Bauprinzipien wie wiederkehrende Handlungsfolgen, Figurenkonstellationen, Motiven und Bildsymbolen wie z.B. die Dornenhecke bei Dornröschen. Raum- und Zeitlosigkeit, das Aufheben der Natur- und Kausalgesetzte, das Auftreten von Fabelwesen, Handlungsstereotypen, typisiertes Personal etc. sind nur einige bezeichnende Merkmale. Märchen lassen sich nach Volks-, Kunst- und Zaubermärchen unterscheiden, Randtypen sind Legenden-, Schwank-, Rätsel- und Lügenmärchen (vgl. Metzler-Literatur-Lexikon 1990, S. 292 f.).

[148] In einer späteren Textpassage werden noch weitere bekannte Walt-Disney-Figuren wie Goofy und Donald Duck erwähnt.

(David-Goliath-Vorstellung). Inhaltlich sind sie an reale Szenarien vergangener Zeiten angelehnt, gleichzeitig spielen aber auch phantastische Elemente eine Rolle wie beispielsweise ein Zaubertrank. Die Geschichte ist damit sogar bewusst umgeschrieben worden (z.B. Asterix besiegt die Römer).
„Urmel aus dem Eis“ ist der Titel einer phantastischen Erzählung von Max Kruse, in der ein Dinosaurier namens Urmel auf der Insel Titiwu aus einem Urzeit-Ei geschlüpft ist und für allerlei Wirbel bei Professor Habakuk Tibatong und seinen sprechenden Tieren sorgt.

Ein Bezug zur Bibel wird durch die Angabe „Arche Noah“ hergestellt, mit der Noah aus der Sinnflut gerettet wurde (1. Mos. 6, 14 ff.). Im Sinne der Definition von Geschichte schließt der Geschichtsbegriff nicht die biblische Geschichte ein, sondern fokussiert ausschließlich die Menschheits- und Menschengeschichte. Korrekt genannt wurde daher das englische Luxusschiff „Titanic“, das 1912 auf seiner Jungfernfahrt nach einem Zusammenstoß mit einem Eisberg im Nordatlantik sank. Auch dieses historische Ereignis wurde preisgekrönt verfilmt und ist vielen Kindern aus Vorschauen und Erzählungen von Erwachsenen bekannt.
Des Weiteren nennen sie historische Figuren und Persönlichkeiten der Geschichte wie Neil Armstrong (bezeichnet als „Neil Arschon“), der als erster Mensch den Mond betrat, und Kleopatra, die letzte ägyptische Königin, Verbündete und Geliebte Caesars und des Antonius.

Herkules ist als griechischer Sagenheld, entgegen der Annahme einiger Probanden, nicht als eine historische Figur der Geschichte einzuordnen. Dieses weist auf ein besonderes Differenzierungsproblem zwischen realen und imaginären historischen Personen und Ereignissen hin, welches Mythen, Legenden und Sagen anhaftet.
Interessant ist die Beobachtung, dass die Kinder auf die kindgemäß formulierte Frage „Jetzt wollte ich euch aber mal fragen: Habt ihr denn schon mal was davon gehört, dass man Geschichte mit alten Zeiten verbindet? Das Wort?“ sowohl einen Bezug zur Vergangenheit herstellen als auch den Erzählbegriff der Literaturwissenschaft vereinen (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 1/2):

Niko: Auch schon früher gab’s Geschichten.
Telse: Ich kenn’ ‚ne ganz alte Geschichte. Die hat meine Oma mir erzählt.
Niko: Die Steinzeitmenschen haben auch schon Geschichten gekannt. Die gab’s also schon in jedem Jahr.“
...
Int.: Aha, Geschichten sind ganz alt?
Niko: Ja, solange die Erde auf der Welt ist, gibt’s auch schon Geschichten.
Kai: Aber bei den Dinosauriern noch nicht.

Die noch weiter präzisierte Frage „Habt ihr aber schon was davon gehört, dass man die alten Zeiten, also das, was schon passiert war, ‚Geschichte' nennt?" veranlasst Niko zu der korrekten Vermutung „Erster Weltkrieg". Kai grenzt die reale Vergangenheit vom fiktiven Erzählbegriff durch die Überlegung „Ja, es gibt zum Beispiel auch echte Geschichten" ab und zeigt damit ein erstes Verständnis für Realität und Fiktion (s.u.).
Erst ein deutlicher Hinweis auf die Unterscheidung nach Wahrheit „was es wirklich gab" und Fiktion „was nur ausgedacht ist" half den Kindern, bewusst zwischen den „Geschichten" phantastischer Kinder- und Jugendliteratur und realer Historie im Sinne der vergangenen Zeiten zu unterscheiden. Die Einschränkung „wahre Geschichten von früher" sowie die Vorgabe „alte Zeiten wie Steinzeit und Ritterzeit" ließen die Kinder auf einem neuen Mind-map folgende Epochen und Großereignisse der Geschichte sowie den Schiffsnamen „Titanic" als Synonym für ein historisches Ereignis dem Begriff der Geschichte zuordnen:[149]

- Erdgeschichte (genannt: „Entstehung der Erde durch Gott/Evolution")[150]
- Urzeit (genannt: „Dinozeit")
- Steinzeit[151]
- Eiszeit
- Mittelalter (genannt: „Ritterzeit")
- Erster und Zweiter Weltkrieg.

Wie die Gruppengespräche verdeutlichen, sind die meisten Kinder in Kenntnis über die Periodisierung der Geschichte und die Bezeichnung einzelner Zeitabschnitte und besonderer Ereignisse. Viele Probanden verbinden mit ihnen zum Teil recht differenzierte Vorstellungsinhalte, die als Basis für weiterführende kognitive Leistungen wie Verknüpfungen zwischen den Zeitdimensionen dienen. Die Vielzahl der qualitativ und quantitativ individuell ausgeprägten Wissens- und Vorstellungsinhalte lässt sich daher nur exemplarisch darstellen.

Schon während der Erhebungen zeigt sich bei den Erstklässlern eine bemerkenswerte Begeisterung für die Themen „Dinosaurier" und „Steinzeit" (siehe Kapitel 5.1), zu denen die meisten von ihnen angeregt beachtliche Vorstellungen und Wissensinhalte preisgeben. Sie

---

[149] Im Vergleich zu den Erstklässlern haben die meisten Zweit- und Drittklässler mit dem Begriff „Geschichte" spontan historische Epochen und Großereignisse der Vergangenheit wie z.B. Urzeit, Eisenzeit, Steinzeit, Mittelalter, Erster und Zweiter Weltkrieg, Indianer assoziiert, ihn aber auch mit den einzelnen Zeitdimensionen oder mit Gesellschaften wie „den Griechen" verknüpft. Eine Probandengruppe assoziierte beim Beantworten der Mind-map-Aufgabe mit dem Begriff anfänglich literarische Gattungen, z.B. Märchen, Roman, Krimi. Phantastische Vorstellungen waren bei den älteren Kindern eher die Ausnahme (siehe Anhang, Mind-map 1.2, 2.2 und 1.3, 2.3).

[150] Die Geschichtswissenschaft beschäftigt sich nur mit solchen Erscheinungen, die von Menschen gestaltet worden sind und ihr Leben geprägt haben. Die von den Kindern genannte Erd- und Urgeschichte lässt sich folglich nicht der Geschichte zuordnen. Dennoch findet sie in den folgenden Auswertungen inhaltlich Berücksichtigung, da sie - genau wie die Epochen der Menschheitsgeschichte - Verknüpfungen zwischen den Zeitdimensionen zulassen und zu einer Bewusstseinsbildung beitragen.

[151] In beiden Erhebungen im zweiten Schuljahr nannten die Kinder „Steinzeit" als ersten Begriff auf die Frage, was sie unter „Geschichte" verstehen. Anschließend geäußerte Begriffe waren u.a. Dinosaurier, Mittelalter, Erster und Zweiter Weltkrieg. Das Spektrum an Assoziationen war im Vergleich zu dem der Erstklässer deutlich breiter, jedoch weniger umfassend als das der Dritt- und Viertklässler (siehe Kapitel 5.4).

nennen Namen wie Tyrannosaurus Rex, Langhals, Scharfzahn etc. und kennen die Differenzierung zwischen Fleisch- und Pflanzenfressern. Auf den von ihnen angefertigten Bildern werden die Tiere einfarbig mit schwarzer, brauner und/oder blauer Farbe gezeichnet, oftmals mit roten scharfen Zähnen (siehe Anhang, Zeichnung 1.1). Auch liegen phantasievolle Darstellungen von bunten Tieren, z.B. grün mit roten Punkten vor.[152] Im Allgemeinen sehen die Kinder von den Dinosauriern eine bedrohliche Gefahr für andere Lebewesen ausgehen. Einige Probanden stellen familienähnliche Lebensformen dar, ein Mädchen schreibt ihnen menschliche Charaktereigenschaften zu: „Der Vater ist ein bisschen ‚grobber' und die Mutter ist ein bisschen netter" (GD Kl. 1, Nr. 4, S. 3) und zeigt dabei auf die von ihr gemalten Tiere. Gemäß der Theorie Piagets sind anthropomorphe Vorstellungen noch bezeichnend für Kinder dieser Altersstufe (vgl. Piaget 1993, S. 111).

Auf die Frage, warum sie heute nicht mehr existieren, werden verschiedene Antworten gegeben, die auch in ähnlich vielfältiger Form in den gelesenen Sachbüchern beschrieben sind. So sehen Kai und Niko das Aussterben der Dinosaurier in einer Eiszeit begründet, andere Kinder führen eine Warmzeit als Ursache an und wiederum andere vermuten menschliches Einwirken. Der Theorie einer Vernichtung der Pflanzen durch die Pflanzen fressenden Dinosaurier folgen Ina, Kaja und Caro, ohne dabei einen weiterführenden Bezug zu den Fleisch fressenden Dinosauriern herzustellen (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 4):

Ina: Nein, die fressen doch eigentlich nur von Pflanzen. Und wenn die Pflanzen alle sind, dann sterben 'se.
Kaja: Ja, stimmt, die Dinosaurier fressen...fressen...gerne von Pflanzen.
Ina: So Grünzeug und wenn...wenn das nicht mehr da ist, dann...dann sterben die.
Int.: War das denn alles weg? Wieso sind die denn gestorben?
Kaja: Weil...weil die nichts mehr zu essen hatten.
Caro: Ja, und gehungert haben und dann haben 'se...dann sind 'se gestorben.
Int.: Gab 's denn keine Pflanzen mehr?
Kaja: Ja.
Ina: Wenn...wenn der Langhals alles von oben ab...abgeknabbert hat. (lacht)
Caro: Ja, und von unten haben die anderen, die nicht so groß waren, nee?
Int.: Aber, sind...erzähl' mal! (zu Ina)
Ina: Und...und unten haben 'se das Gras abgebissen. (leise)
Int.: Aber sind die denn nicht nachgewachsen, die Pflanzen?
Caro: Ja, aber vielleicht waren die dann schon tot. (leiser werdend)
Ina: Ja, aber die haben dann zu schnell gegessen. (lacht)

[152] Im Laufe der nächsten beiden Schuljahre gestalten sich die Zeichnungen präziser, detailreicher und auch die Farbgebung ähnelt Darstellungen in Kindersachbüchern. Die Anzahl der ihnen bekannten Dinosauriernamen wird insbesondere bei den Jungen größer.

Caro: Oder es waren aber auch vielleicht schon welche schnell tot, nee?

Die Kinder zeigen ein umfangreiches Wissen über die möglichen Gründe für das Aussterben der Dinosaurier, obwohl auch die in Kindersachbüchern dargestellten Hypothesen wie die Zerstörung durch einen Meteoriteneinschlag, starke Vermehrung der Blütenpflanzen etc. keine Erwähnung finden. Unterschiedliche Meinungen herrschen zu der Frage, ob heute noch Dinosaurier leben bzw. in Zukunft irgendwann noch mal leben werden. Die verschiedenen Argumentationsformen lassen sich auf mangelnde Kenntnisse in den Bezugswissenschaften Biologie und Physik sowie auf die fiktiven Darstellungen in den Medien zurückführen.

Auch zur Epoche der Steinzeit haben sich rege Gespräche entspannt und nach Stellung der Zeichenaufgabe äußern die Kinder spontan viele Ideen zu Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Bilder. Bezeichnend für die Zeichnungen sind Höhlen, Steinzeitmenschen mit Fellkleidung und Speeren sowie Mammuts (siehe Anhang, Zeichnungen 2.1-5.1).[153]
Neben Tierfellen und dem Werkstoff Stein dienten nach Ansicht einiger Kinder auch Holz und Ton zur Herstellung von beispielsweise Werkzeugen, Waffen und Behältnissen. Kerzenwachs, Butter, Brötchen, Mehl, Metall, Stoff, Messer, Glas, Fabriken etc. wurden als noch nicht existent angegeben. Durch die Entdeckung des Feuers waren die damaligen Menschen in der Lage, Fackeln und Feuerstellen zu entzünden, die zeichnerisch meist in Höhleneingängen angelegt worden sind (siehe Anhang, Zeichnungen 3.1-5.1). Die Höhlen wiederum lagen im Fels oder wurden nach Meinung eines Kindes aus einzelnen Steinen gebaut, angeordnet im Sinne einer Dorfgemeinschaft. Bäume (z.B. Laubbäume, Palmen), Flüsse, Teiche, Vulkane und Felsen kennzeichnen die Naturgegebenheiten; Mammuts, Säbelzahntiger[154], Wildschweine, Vögel, Mäuse, Fische, Elefanten[155] und Dinosaurier sind Beispiele für die Vorstellung einer artenreichen Tierwelt.
Indirekt bringen die Erstklässler zum Ausdruck, dass die Steinzeitmenschen durch ihre bereits entwickelten kognitiven Fähigkeiten in der Lage waren, z.B.

- aus Tierfellen Kleidungsstücke zu fertigen;
- Feuer zu entfachen;
- Waffen und Werkzeuge aus Stein zu produzieren;
- Tiere zu jagen;
- Nahrungsmittel zuzubereiten;
- Behausungen (Höhlen) aus Stein und Lehm zu bauen;

[153] In einer im Jahre 1997 von mir durchgeführten Gruppendiskussion kennzeichnet Kaja die Steinzeit wie folgt: „Damals gab's nur Steinsachen und Fell von Dinosauriern“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 9), was für die Alt- und Mittelsteinzeit zutreffend ist.
[154] Die Säbelzahntiger wurden von einigen Kindern als Tiere angesehen, die keine natürlichen Feinde hatten.
[155] Die Angabe „Elefanten“ ist ein Einzelfall, zu vermuten ist hier eine fehlende Bezeichnung für das Mammut.

- Höhlenmalereien anzufertigen.

Wie die Zeichnungen einiger Kinder belegen (z.B. Zeichnung 4.1), bekleideten sich Steinzeitmenschen in ihrer Vorstellung mit den Fellen erlegter Tiere, speziell der Mammuts. Sprachlich wird die Bekleidung mit heutzutage gebräuchlichen Bezeichnungen einzelner Kleidungsstücke benannt, Telse spricht von einem „ kleinen Rock“ (GD Kl. 1, Nr. 4, S. 4) und Niko von einem „Mantel“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 10). Telse schreibt dieser Kleidung aufgrund ihrer Knappheit einen besonderen Wert zu: „Ich meine, dass es so ist, dass die...weil die auch nicht so viel Fell hatten von den Mammuts. Weil die auch nicht so...weil die auch nicht...weil die auch ja nicht so schnell laufen konnten wie die Mammuts“ (ebd., S. 1).
Zur Jagd sowie zum Herstellen der Bekleidung verfügten die Steinzeitmenschen über erste, in Handarbeit hergestellte steinerne und hölzerne Waffen und Werkzeuge wie z.B. Speere und Pfeile. Die Abbildung eines Faustkeils können die Probanden sofort als steinzeitliches Werkzeug identifizieren, bezeichnen ihn teils aber mit dem falschen Begriff „Feuerstein“. Viele können die Entfachung von Feuer mittels Feuersteinen oder einem Feuerbogen verbalisieren und diesen auch pantomimisch darstellen. Andere, der Steinzeit zugeordneten Werkzeuge, Gegenstände und Fahrzeuge entstammen der bekannten Gegenwart. Die meisten kindlichen Überlegungen zu der Frage, ob es sie in früherer Zeit tatsächlich gegeben haben könnte, beleuchten in naiver Weise eine mögliche Bauweise mit den damals zur Verfügung stehenden Materialien wie Stein, Holz und Gräser. Durch den medialen Einfluss existieren in der Vorstellung einiger Probanden beispielsweise schon erste Fahrzeuge oder Angeln. Die frühere Herstellung von Angeln stellt sich Sonja so vor: „Ja, die ham sich die [Angel] einfach gebaut. […] Ein Stock, ein Seil und da unten den Wurm dran“ (GD Kl. 1, Nr. 4, S. 3). Die gefangenen Fische werden wie Wildschweine, Mammuts, Büffel, Stiere und Säbelzahntiger über dem Feuer gebraten (siehe Anhang, Zeichnung 3.1).
Lisa beschreibt „Und, ähm, das Fleisch von den Säbelzahntiger. Die haben so mit diesem Speer nach denen geworfen. Und wenn sie die getroffen hat, die Büffel oder die Stiere, meinte ich, ham ’se...ham ’se...die gab ’s auch schon...und die ham ’se dann auch gejagt und gegessen. [...] Über ’m Lagerfeuer. Da war so ’n Stock und da waren auch solche Steine. Da haben sie so ’n Stock so draufgemacht und dann wurden die gebraten“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 9/10). Als weiteres Nahrungsmittel nennt sie „Beerenbrei“, der in klassischer Rollenverteilung von den Frauen gekocht wurde.

Ebenso stellt das Mittelalter eine weitere, mit zahlreichen Vorstellungs- und Wissensinhalten besetzte historische Epoche dar. Die Zeichnungen der Kinder geben erste Hinweise auf bedeutsame Repräsentanten des Mittelalters: Burgen mit Zugbrücken und Wassergräben, zu Pferd oder zu Fuß Wache haltende Ritter, Waffen verschiedener Art, Prinzessinnen und

Burgfräulein in farbenfrohen Kleidern etc. Lisa kommentiert während des Zeichenprozesses ihre Zeichnung (siehe Anhang, Zeichnung 9.1) in dieser Weise (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 6/7):

Lisa: Ich mal ‘nen Burggraben und das ist die Burg. Und da drauf steht eine Prinzessin und das ist (?)
Int.: Und was ist das hier unten?
Lisa. Das sind Pferde mit Rittern drauf.
Int.: Warum sehen die denn so dunkel aus?
Lisa: Weil die eine Rüstung anhaben.
Int.: Aha. Warum haben die eine Rüstung an?
Lisa: Weil die kämpfen müssen.
Int.: Die mussten kämpfen? Warum denn?
Lisa: Weil da Krieg war.
Int.: Da war Krieg?
Lisa: Mh. (nickt zustimmend)
Int.: Aha. Was war das denn für ein Krieg?
Lisa: Der war...da wollten andere Menschen die Burg er...zerstören.
Int.: Aha.
Lisa: Und deswegen haben die Ritter gekämpft.
Int.: Um die Burg zu verteidigen?
Lisa: Ja.

Im Gegensatz zu der farblich recht schlichten Darstellung Lisas hat Telse (siehe Anhang, Zeichnung 8.1) eine orangefarbene Burg mit einem gelb-rot gestreiften Holztor, Türmen mit Dachziegeln, Fenstern mit blauen Vorhängen, einem roten Herz als Verzierung über dem Eingang sowie einem Burgfräulein in farbenfroher Kleidung gemalt. Kriegerische Elemente wie Ritter zu Pferd kommen, wie auch bei Zeichnungen anderer Mädchen, kaum vor. Erläuternd äußert Telse, dass es sich um die Marienburg und „so alte Stofflappen“ (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 2) als Gardinen handelt. Sie stellt im Weiteren die Funktion einer Zugbrücke sowie den Aufenthaltsort der zahlreichen Prinzessinnen im Kriegsfall dar: „Ich weiß, dass sie damals...dass sie damals sehr oft gekämpft haben. [...] Und wenn mal Angreifer kommen und da solche Bänder so hoch gemacht haben, dann haben sie die immer so abgeschnitten. [...] Die auch ganz oft Kriege gemacht haben, ham die...wurden die Prinzessinnen auch ganz oft in Türme gesperrt, damit denen nix passiert. [...] und die geliebten Prinzen, die haben sie dann immer wieder rausgeholt. Nach dem Krieg, da ham die die dann immer vergessen“ (ebd., S. 2/3). Die Ausführungen Telses verdeutlichen ein rudimentäres Wissen über tatsächliche Begebenheiten des Mittelalters, welches sie sich durch Zuhören beim Vorlesen und durch Realbegegnungen wie z.B. durch einen Besuch der Marienburg erworben hat.

Im Rahmen der Gruppendiskussionen und Befragungen präsentieren die Kinder Vorstellungen und historische Szenarien, die das Mittelalter wie folgt charakterisieren:

- Mittelalterliche Gesellschaft[156]: Bauern, Könige, Königinnen, Prinzen (z.B. Prinz Eisenherz), Bürgfräulein und Ritter (z.B. Ritter Kunibert);
- Behausungen: Schlösser und Borgen aus Holz und Stein für den Adel sowie kleine Stroh- und/oder Holzhäuser für die Unterschicht (Bauern und Händler);
- Kriegsführung: durch Ritter, ausgestattet mit Pferden, Schwertern, Feuerpfeilen, Schutzschildern, Speeren und Rüstungen;
- Kleidung: Hosen und Pullover (Männer), lange Kleider (Frauen);
- Ernährung: Kartoffeln, Salat, Wein und Zitronensaft;
- Werkstoffe: Stoff, Holz, Eisen zur Herstellung von Schwertern, Rüstungen, Helmen;
- Schreibgeräte: Federn und Füller;
- Einrichtungsgegenstände: Doppelbetten und Badewannen;
- Fortbewegungsmittel: Kutschen und Hochräder;
- Lebensstandard: für Unterschicht niedrig, für Adel hoch (Geld war knappes Gut).

Elektronische Geräte wie Fernseher, Computer und Gameboys waren nach Ansicht einiger Kinder noch nicht erfunden. Mangels Strom gab es keine Lampen, daher wurden Kerzen als Lichtquelle und Feuer als Wärmequelle benutzt.
Ein erstes Verständnis für die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie das sich im achten Jahrhundert entwickelnde System des Lehnwesens und der Grundherrschaft zeigen einige wenige Probanden. Eine rudimentäre Vorstellung über die Bedeutung der Leibeigenschaft lassen sich den Worten Telses entnehmen: „Die Bauern, die mitgeholfen haben die Burg zu machen, die durften auch bei denen [Reichen] mit bleiben“ (GD Kl 1, Nr. 3, S. 4). Nach Ansicht von Sonja äußerte sich die Grundherrschaft in klaren Pflichten: „Die Bauern mussten ihr Bestes geben. [...] Die mussten ihr Getreide geben“ (ebd.). Niko verwendet den Begriff „Knappe“, welchen er mit „Diener [am Königshof]“ (ebd., S. 7) erklärt.

Auf die Frage nach dem Standort von Burgen finden einige Kinder spontan, andere nach Hilfestellung eine korrekte Antwort. Eine richtige Lösung formulieren Luc, Till und Finn in folgendem Gesprächsausschnitt (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 9):

Luc: Damit man die hier gut sieht. (sehr leise)

Finn: Die Burg, damit man sie gut sieht. Und damit man sie nicht so leicht überfallen kann.

[156] Ein erstes Bewusstsein über Machtverhältnisse (siehe Kapitel 2.2.2) wie z.B. Könige, Ritter, Prinzessinnen versus Bauern und Diener im Mittelalter wird von einigen Kindern angedeutet.

...

Till: Ja, aber da brauchen die erstmal ‘ne Weile, dass man...

Finn: Den Berg hoch kommt.

Till: ...den Berg hochkommt und vielleicht hat man ‘se dann ja schon entdeckt.

Luc: Das dauert nämlich länger, bis...

Till: Das dauert nämlich länger, bis man da hoch kommt.

Int.: Mh.

Luc: Ja, und sonst...

Finn: Und dann hat man ‘se schon gesehen und dann kann man ‘se schon angreifen.

Der Zweite Weltkrieg als historisches Ereignis des letzten Jahrhunderts ist vielen Kindern, insbesondere aus den Erzählungen naher Verwandter, bekannt. Sie wissen Details aus dem Leben ihrer Großeltern während des Krieges zu berichten, z.B. dass ihr Großvater an der Front kämpfte und sie können Szenarien zeichnerisch darstellen. Insbesondere die Jungen bevorzugen hierbei Kampfszenen zwischen Deutschland und den Alliierten, die teils recht reichhaltig an Informationen sind. Die Darstellung von Kai (siehe Anhang, Zeichnung 6.1) zeigt Kämpfe zu Wasser mit Schiffen und U-Booten, am Boden mit Panzern und Handfeuerwaffen sowie in der Luft mit Kampfflugzeugen. Schwarzer Rauch und rotes Feuer symbolisieren Einschüsse durch Bomben, Grananten, Torpedos und sonstige Munition. Der in der Mitte des Bildes gezeichnete Soldat ist verletzt oder getötet und verkörpert damit die vom Kriegsgeschehen ausgehenden Gefahren. Die Flaggen auf dem Flugzeug und dem Schiff weisen auf die Beteiligung Deutschlands hin. Sein Wissen über die beteiligten Nationen und das Kriegsgeschehen an sich stellt der Junge in der parallel zum Zeichenprozess durchgeführten Befragung dar (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 5):

Kai: Also, guck‘ mal hier, das hier...das hier ist eine fliegende Festung, die wurde von dem Panzerschiff hier abgeschossen.

Int.: Mhm. Eine fliegende Festung?

Kai: Ja.

David: Ich hab‘ eine als Modell zu Hause.

Int.: Aha, und was ist das hier? (zeigt auf die schwarzen Punkte)

Kai: Das...das hier sind Kanonenlöcher und das ist der Anker.

Int.: Ist das ein Boot?

Kai: Ja.

Frank: Kai, ist das der Wald, das Grüne?

Kai: Ja, das ist der Wald.

Int.: Was hast du denn da hier hingemalt? (zeigt auf die Deutschlandfahne)

Kai: Das ist die deutsche Fahne.

Int.: Hat Deutschland da auch gekämpft?

Kai: Ja.

Int:. Aha, wer hat da noch gekämpft?

Kai: Ach, England.

Int.: Mhm.

Kai: Aber es kommen noch England-Boote.

Int.: Aha, und was ist das da unten im Grünen?

Kai: Hier in dem Wald, das sind...das sind Leute mit Waffen.

Int.: Aha. Leute mit Waffen. Und auf was schießen die?

Kai: Die schießen...die schießen auf Amerika. Das sind alles Deutsche.

Int.: Das sind Deutsche? Die schießen auf Amerika?

Kai: Ja.

Int.: Wo ist denn Amerika? Wo hast du das denn gemalt?

Kai: Amerika, das kommt gleich alles noch. Ein Amerika-Schiff wurde schon abgeballert. Der hat auch eine Rakete abgelassen, hier aus dem Wald raus.

Das detaillierte Wissen von Kai über den Zweiten Weltkrieg ist für einen Schulanfänger bemerkenswert. Er nennt den Fachbegriff „fliegende Festung“, verschiedene Wege der Kriegsführung sowie zwei der neben Deutschland beteiligten Nationen. Auch Finn stellt in seinem Bild einige der Beteiligten dar, wobei er ein besonderes Augenmerk auf die russische Nation richtet: „Die Grünen sind alles die Russen. Die ballern ab. Und der...und die schießen alle auf die Deutschen“ (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 5).

In den Gesprächen häufig verwendete Verben sind u.a. ermorden, brennen, tot umfallen, bluten, (ab-)ballern, erschießen. Zivilisten und Soldaten, Bauten, Natur, Flugzeuge, Panzer und Boote werden als Ziele von Panzern, Flugzeugen, Schiffen, U-Booten und die mit Schwertern[157] kämpfenden Soldaten genannt. Viele Kinder malen (siehe Anhang, Zeichnung 6.1) und erzählen grausame Szenarien. Viele Erläuterungen der Zeichnungen erscheinen emotionslos, so z.B. die Äußerungen von Frank: „Die beiden wurden gerade ermordet. Der wurde gerade ermordet, der wurde ermordet“ (ebd., S. 3) oder „Ich male den Zweiten Weltkrieg. Und da hat der gerade einen ermordet und da hat er noch eine Fackel an den Baum geworfen. [...] Da brennt der Baum“ (ebd., S. 1). Dieser Nicht-Verbalisierung stehen jedoch das Interesse und das Engagement vieler Kinder in den Befragungen und Gruppendiskussionen gegenüber, die letztendlich einen Hinweis auf die emotionale Beteiligung jüngerer Kinder geben.

[157] Frank verwendet im Gespräch über den Zweiten Weltkrieg die Bezeichnungen „Burgen“ und „Schwerter“. Diese begriffliche Verwendung deutet sowohl auf ein falsch eingeprägtes Wissen als auch auf eine zeitliche Verwechslung des Zweiten Weltkriegs mit dem Mittelalter hin.

Nicht auszuschließen ist aber auch, dass an einigen Stellen eine noch unzureichend entwickelte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel oder gar eine Abstumpfung aufgrund einer häufigen Beschäftigung mit Gewalt in den Medien eine emotionale Involvierung verhindern.

Die Abbildung einer Fahne aus dem Dritten Reich vermögen die Kinder nicht konkret einzuordnen. Finn stellt einen ersten Bezug zum Krieg her (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 10): „Das sind irgendwie solche Kriegsfahnen“. Auf die Frage, welcher Krieg es gewesen sein könnte, schließen sie auf den Zweiten Weltkrieg, da einigen wenigen Kindern sonst lediglich noch der Erste Weltkrieg bekannt ist. Infolge eines Hinweises auf das Hakenkreuz vermuten zwei Kinder, dieses schon mal in der Werbung gesehen zu haben. Die Bedeutung des Hakenkreuzes ist den Kindern also nicht bekannt.

Die quantitative Analyse des durchgeführten Bilderfragebogens „Was gab’ es eher? Kreuze an!“ (siehe Anhang, Material I) zeigt ein durchschnittlich recht gutes Wissen der 43 teilnehmenden Erstklässler über die Weiterentwicklung technischer Produkte und Fahrzeuge. Die Auswertung der 15 Gegenstandspaare, eine Ausnahme stellt das Paar Dinosaurier – Katze dar, hat folgendes Bild ergeben:

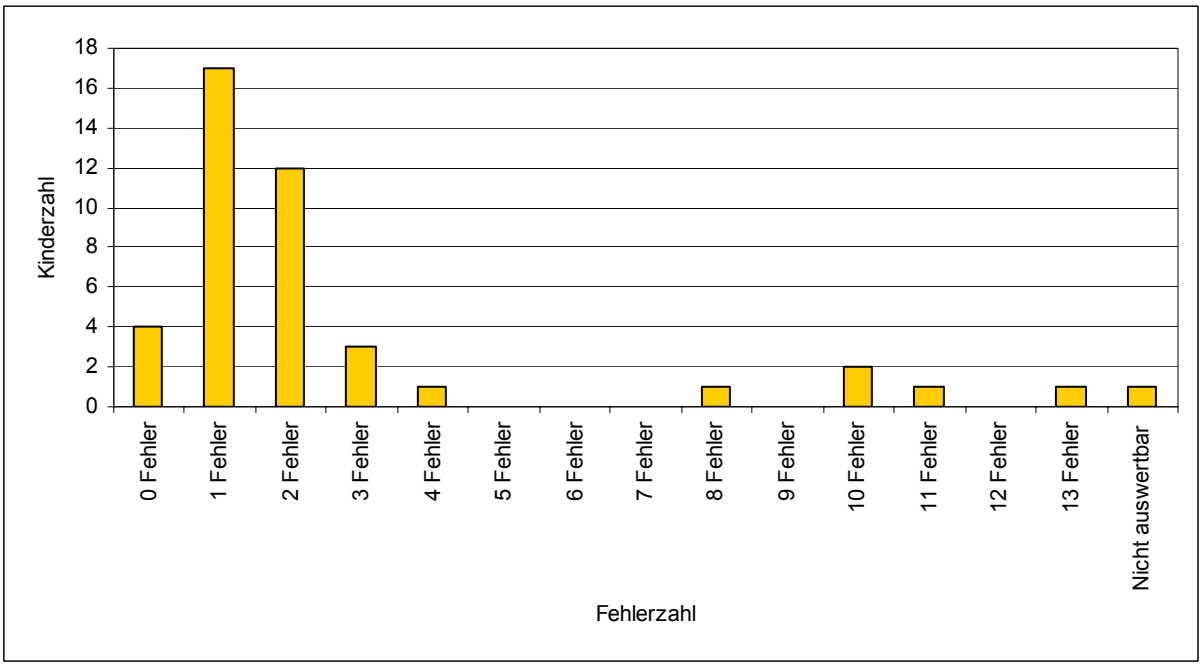


Abbildung 39: Analyse des Bilderfragebogens „Was gab es eher?“

Das Ergebnis weist noch einige Unkenntnisse der Kinder auf, welche Gegenstände und Fortbewegungsmittel älter und welche jünger sind.[158] Besonders viele Fehler sind bei den

[158] Ein Vergleich mit den Ergebnissen der 48 Zweit- und 25 Drittklässler zeigt eine deutliche Reduzierung der Fehlerhäufigkeit mit zunehmendem Lebensalter. Die quantitative Auswertung der Fragebögen der Zweitklässler

Gegenstandspaaren vier und fünf und bei den Bildern A - B im unteren Teil der Vorlage zu verzeichnen. Nicht auswertbar waren die Antworten eines ausländischen Kindes. Die falschen Angaben begründen sich durch mangelndes Faktenwissen und eine sprachliche Verwechslung der unbestimmten Zeitausdrücke „eher“ und „später“.

Das zukünftige Geschehen ist für viele Erstklässler nur schwer einzuschätzen. Kinder, die bereits erste Vorstellungsbilder entwickelt haben, vermögen ihre positiven und negativen Erwartungen in zeichnerischer und bzw. oder verbaler Form darzustellen. Zeitliche Schätzungen erfolgen lediglich auf gezielte Nachfrage. Als problematisch hat sich vielfach die Trennung zwischen realen Perspektiven und fiktiven Vorstellungen erweisen. Typische Ideen der Sechs- und Siebenjährigen über das Aussehen zukünftiger Fahrzeuge sind „Vielleicht so eckig oder irgendwas“ oder „Es gibt moderne Autos, die sehen ganz neu aus“. Detaillierte Darstellungen sind eher selten. Häufig verwendete Adjektive zur Beschreibung zukünftiger Verkehrsmittel und Gegenstände sind „modern“, „andere“ oder „neu“. Eine verbesserte Technik und eine schadstoffärmere Bauweise sind für sie wesentliche Kennzeichen zukünftiger Autos. Ein Mädchen erwähnt „Dass die Autos nicht mehr...dass die Autos nicht mehr so...so viele Abgase lassen und so was alles“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 1). Zweifelsohne wird eine sehr realistische Vorstellung deutlich. Einige Erstklässler belegen durch ihre Äußerungen negative Zukunftserwartungen wie z.B. zunehmende Umweltverschmutzung, sinkender Lebensstandard und Bevölkerungsexplosion. Sonja vergleicht die zukünftige Veränderung der Flora mit einer verwelkten Pflanze im Keller ihres Elternhauses und verknüpft dabei die Dimensionen der Gegenwart und Zukunft. Frank hingegen vermutet einen in ca. einem Jahrhundert aufkommenden Nebel: „Da kommt so welches...so ganz starker Nebel und da werden die Äste noch...die kriegen keine Luft mehr und so. Und dann, mh, kann niemand auf der Welt mehr leben und dann sind überall nur noch Skelette auf der Welt [...]“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 5). Anzunehmen ist ein möglicher Nebel infolge einer Atomkatastrophe.[159] Weitere Details über die Zukunftsvorstellungen von Erstklässlern lassen sich den nachstehenden Ausführungen zum Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein entnehmen.

Die Erkenntnis, dass Geschichte ein Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess von Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart ist, lässt sich exemplarisch anhand von

---

ergab folgendes Bild: 24 x 0 Fehler, 13 x 1 Fehler, 6 x 2 Fehler, 2 x 3 Fehler, 1 x 4 Fehler, 2 x 5 Fehler. Die Analyse der Daten der Drittklässler führte zu folgendem Ergebnis: 19 x 0 Fehler, 4 x 1 Fehler, 2 x 2 Fehler. Belegt wird hiermit der Wissenszuwachs im Laufe der Grundschulzeit, der sich auch im Rahmen der inhaltlichen Darstellungen der Dritt- und Viertklässler zu den verschiedenen Themenbereichen abzeichnet.

[159] Auch eine Gruppe von Drittklässlern legt ihre Überlegungen zu den möglichen gravierenden Auswirkungen atomarer Katastrophen dar. Jule meint dazu, dass sie die Folgen eines Dritten Weltkrieges sein können: „Vielleicht kommt dann ein Atomkrieg“ (GD Kl. 3, Nr. 2, S. 2). Zerstörungen von Menschheit und Umwelt durch „neue Kriegswaffen“ (ebd.) werden in diesem Zusammenhang mehrfach erörtert.

zwei Gesprächssequenzen belegen. Auf die Frage „Woher wissen wir eigentlich heute, dass es früher Dinosaurier und Steinzeitmenschen gegeben hat?“ entwickeln Kaja, Ina und Caro folgenden Lösungsansatz (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 4):

Ina: Aus Ausgrabungen.
Caro: Ja, weil die da ja gegraben haben und heute...
Ina: Und wenn die gestorben sind, dann...
Caro: ...dann haben die Knochen gefunden.
Int.: Aha.
Caro: Und dann...und dann haben die das...
Ina: Raus gefunden.
Caro: ...raus gefunden, dass das Dinosaurier sind.
Int.: Aha, das ist ja gut. Und die Menschen? Ihr habt ja jetzt von Dinosauriern erzählt. Woher weiß man aber, dass das Menschen sind, es sie gegeben hat und wie die ausgesehen haben? Ihr habt ja eben so toll erzählt,...
Caro: Ja, wegen dem Fell. (sehr leise)
Int: ...wie die gelebt haben, wie die ausgesehen haben. Woher weiß man das denn?
Ina: Man hatte ja auch, ähm, die Sachen, ähm, z.B....
Kaja: Ja, was die gemacht haben und so was alles.
Ina: Ja, und...und...aus Stein, so was alles haben die gefunden.
Caro: Ja, das haben die gefunden und dann war das wohl auch klar, nee, dass das vielleicht Steinzeitmenschen waren, weil sie ja gut zu Dinosauriern passen.

Nach Darstellung der Mädchen ermöglichen archäologische Funde, seien es menschliche oder tierische Überreste, Werkzeuge etc., auf die physische Gestalt, Lebensweisen, Nahrungsquellen, Sitten und Gebräuche früher lebender Menschen zu schließen, wodurch eine objektive Grundlage für eine empirisch abgesicherte Erkenntnis erzeugt wird. Die Verwendung des Modalpartikels „vielleicht“[160] im letzten Satz deutet ein Stück weit den durchaus hypothetischen Charakter von Geschichte an, der zweifelsohne immer größer wird, je weiter zurück die jeweils zu erforschende Vergangenheit liegt. An anderen Stellen verwenden die Kinder analog die Phrase „es könnte sein“ oder den Konjunktiv. Die Funktion historischer Funde liegt zum einen in den bereits oben beschriebenen wissenschaftlichen Rekonstruktionsleistungen, zum anderen in der Möglichkeit, diese im Original, einer Nachbildung oder im Bild der Allgemeinheit in Ausstellungen und Museen zugänglich zu

[160] An anderer Stelle stellt Kaja die Erfindung des Feuers in der Steinzeit ebenfalls als Hypothese dar und unterstreicht dies wiederum durch den Gebrauch des Modalpartikels „vielleicht“: „Und ham sich...und ham sich ‘nen anderen genommen, das war ‘nen Feuerstein. Und ham so gemacht und dann ist das vielleicht passiert. Und daher wussten sie vielleicht...und das wusste dann [...] und dann hat sich das vielleicht rum gesprochen und dann wussten das alle und dann ham sie das gewusst“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 8/9)

machen. Die Probanden implizieren somit ein Interesse der Bevölkerung an historischen Zeugnissen und schließen möglicherweise sogar von ihrem eigenen auf ein allgemeines Interesse an geschichtlichen Themen. Dieses belegt die nachstehende kurze Gesprächspassage, die sich anhand der Abbildung eines archäologischen Fundes in Form eines Dinosaurierskeletts entspannt hat (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 12/13):

Ina: Das sind noch Spuren[161]. Wenn darauf die Knochen gelegen haben und die ganz vorsichtig raus genommen worden, dann sind da noch...
Caro: Dann ist da noch ‘nen Abdruck. (leise)
Ina: ...’nen paar Spuren.
Int.: Aha. Und, ähm, wozu braucht man das heute noch?
Caro: Ähm, vielleicht um mehr zu wissen, wie’s damals...
Ina: Oder...oder aufzuhängen im Museum.
Kaja: Ja, z.B. ...so ’n Abdruck davon machen. Oder ‘nen Foto. Und dann kann man...

Auch schon Erstklässler bringen Museen, Ausstellungen, Burgen und anderen Quellen des Wissenserwerbs über Geschichte ein reges Interesse entgegen. Einige Kinder zeigen darüber hinaus eine deutliche emotionale Beteiligung und die Fähigkeit, vergangene Epochen oder Ereignisse einer differenzierten Bewertung zu unterziehen. So sieht Niko die noch nicht existierenden (elektro-)technischen Geräte als Kriterium dafür an, das Mittelalter im Vergleich zur Gegenwart als „schlechter“ zu bewerten: „Also ich denke, dass es da [im Mittelalter] noch keine...keinen Fernseher gab und es gab auch noch kein Gameboy. Zum Glück war ich da noch nicht auf der Welt“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 11). Die Dominanz gegenwärtiger Wünsche, eine unzureichende Perspektivenübernahme der Gedanken früher lebender Menschen sowie eindimensionale Betrachtungsweisen lassen einige Kinder vergangene Zeiten als „besser“ im Vergleich zu heute beurteilen. So auch Niko, der entgegen seiner obigen negativen Bewertung des Mittelalters diesem auch Vorteile abgewinnt: „Weil man da überall hinlaufen kann. Weil ich, ähm,...früher gab ’s auch solche Bälle, ne, und da konnte man auch mit spielen. Und falls heute einmal einer über den Zaun fliegt, da muss man immer erst fragen ‚Darf ich da rüberklettern?’. Und deswegen, da muss man nicht fragen. Ich geh’ da mal kurz hin und hole mir den Ball“ (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 8). Der Junge schreibt dem Mittelalter im Vergleich zu heute weniger durch Normen und Gesetze beherrschte Verhältnisse zu, welche ihm gleichfalls für die Gegenwart als wünschenswert erscheinen. Des Weiteren verneint er die Frage, ob er damals Angst vor Kriegen gehabt hätte mit der Begründung: „Ja, ich...die Burgen haben meist solche Geheimgänge in der Burg. Und da gehen...gehen die Leute dann immer rein“ (ebd.). Gerade die letzte Aussage

[161] In der geschichtswissenschaftlichen Literatur wird oftmals von „Spuren“ als Synonym für sog. „Quellen“ als unmittelbaren Rest von früheren Begebenheiten gesprochen (vgl. z.B. Dittmer/Siegfried 1997, Hübner 1997).

verdeutlicht die noch unzureichend entwickelte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie das fehlende Vermögen, damalige Situationen mehrperspektivisch zu beleuchten, um die tatsächliche Bedeutung eines Krieges für die Menschen im Mittelalter nachzuvollziehen. Als Beispiel für eine etwas differenziertere Betrachtungsweise ist die Beurteilung Telses der standesspezifischen Lebensbedingungen (ebd., S. 3):

Telse: Nicht so schön, weil die Prinzen...für die Prinzessin jedenfalls nicht, weil die dauernd eingesperrt[162] wurden und so. Und die wollten das auch nicht.
Int.: Und für die Bauern?
Telse: Für die Bauern war das Leben auch nicht sehr schön da.
Int.: Warum?
Telse: Die hatten auch nicht soviel Gutes. Die meisten Bauern sind immer gestorben.
Int.: Warum?
Telse: Eben auch, weil sie nicht so genug haben.
Int.: Was nicht so genug haben?
Telse: Auch nicht so genug Kampfmittel und so haben.
Int.: Aha. Die sind dann im Krieg gestorben?
Telse: Ja.
Int.: Mhm. Und wie war das Leben für die Ritter?
Telse: Die Ritter, die ham meistens überlebt.
Int.: War das dann ein schönes Leben oder nicht?
Telse: Ja, die hatten auch mehr Chancen zu gewinnen.

Telses Ausführungen verdeutlichen in Ansätzen die durch Kriege ausgehenden Gefahren für die einzelnen Stände im Mittelalter, wodurch ein erstes Wissen über die gesellschaftlichen Verhältnisse im Mittelalter angedeutet wird.[163]

---

[162] Gemeint ist das Verstecken im Kriegsfall.

[163] Im Vergleich weisen die Zweitklässler Jenny und Meike durchaus die Fähigkeit auf, die sozial-ökonomischen Verhältnisse des Mittelalters differenziert zu bewerten und die Perspektive früher lebender Menschen einzunehmen. Am Ende der folgenden Gesprächssequenz stellen die Mädchen sogar einen Bezug zu ihrem eigenen gegenwärtigen Leben her, um so die Perspektive damaliger Menschen zu veranschaulichen (GD Kl. 2, Nr. 3, S. 7/8).

Int.: Mhm, prima. Wie haben denn die Menschen im Mittelalter gelebt?
Meike: Die mussten alle auf den Herrscher vom Land hören.
Int.: Aha.
Meike: Also, es gab unten, darunter...unter dem König, war der Höchste. Und dann ga...die Bauern, die waren am niedrigsten und so weiter.
Int.: Mhm. Was weißt du Mia? Wenn du nichts weißt, ist ja auch nicht schlimm, ihr hattet das ja auch noch nicht im Unterricht.
Mia: Die mussten da noch in Burgen leben.
Int.: Mhm, genau.
Jenny: Aber da gab ’s auch schon Pferde und so. Also auch schon mehr solche Tiere.
Int.: Aha, war das Leben denn schön im Mittelalter oder schlecht?
Meike: Etwas...also für den König war ’s bestimmt schön, aber für die Bauern, da war’s schlecht.

Zeitbewusstsein

Viele Erstklässler sind bereits in rudimentärer Form in der Lage, sich im Zeitverlauf zu orientieren, Veränderungsprozesse zu erkennen und zwischen realen und fiktiven Personen, Ereignissen etc. zu unterscheiden. Meist sind entsprechende Ausprägungsformen an Verknüpfungsleistungen zwischen den drei Zeitdimensionen sowie an bestimmte sprachliche Ausdrucksformen gekoppelt, welche den Kern von Geschichtsbewusstsein bilden. Im Folgenden werden anhand von einschlägigen Textbeispielen entsprechende kognitive Leistungen der Probanden belegt.

Die Unterscheidung zwischen „gestern“, „heute“ und „morgen“, das Verständnis von Chronologie als zeitliches Ordnungssystem sowie die Fähigkeit zur Orientierung im Zeitverlauf sind zentrale Kennzeichen von Zeitbewusstsein, welche sich schon bei Erstklässlern in Ansätzen nachweisen lassen.

Aufgrund des erst vor wenigen Wochen erfolgten Schuleintritts waren Zeitfragen noch kein Unterrichtsgegenstand. Ihre Kenntnisse sind daher auf außerschulisches Lernen zurückzuführen. Zeitliche Begrenzungen und Zeitverläufe wie der Pausengong, Ferienzeiten, Schulbeginn und –ende werden vielen Kindern erst jetzt bewusst. Die Sprachentwicklung ist soweit abgeschlossen, dass die Kinder den korrekten Gebrauch der Tempusformen sicher beherrschen. Gegenwärtige und zukünftige Ereignisse werden meist in Präsensform geschildert, Vergangenes im Perfekt.

Viele Kinder sind bislang nicht nur zu der Erkenntnis gelangt, dass Geschichte mit fremden Personen und Lebensweisen zu tun hat, sondern sie bringen auch ihre eigene kurze Lebensgeschichte und die ihrer Familienangehörigen mit dem Zeitverlauf in Verbindung. Sie erzählen ohne und mit Gesprächsanreizen, z.B. einem Foto Begebenheiten aus ihrer frühen Kindheit und stellen einfache Bezüge zwischen dem Leben ihrer Eltern bzw. Großeltern und dem Zeitverlauf her. Einen oder in einem Fall auch beide Weltkriege als weltgeschichtliche Ereignisse ordnen einige Kinder inhaltlich und begrifflich der Kindheit oder dem Erwachsenenalter ihrer Großeltern zu. So formuliert Niko „Ja, weil da [im Ersten Weltkrieg] hat, ähm,...da war mein Opa drin, und, ähm, der hat...der war...der war auch noch ein kleiner Junge. Aber im Zweiten, da war...da hat er mitgemacht“ (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 8).

Int.: Richtig. Warum?
Meike: Weil...
Jenny: Weil...
Meike: ...die so auf den König und so dolle hören mussten. Und da konnten, ich weiß nicht, welcher das gesagt hat, dass...dass die sich auch so auf die...ankleiden mussten, was für ’n Beruf sie hatten. Zum Beispiel die Bauern mussten sich ganz lumpig ankleiden und die Ärzte durften sich schon etwas besser und der König durfte sich ganz gut.
Int.: Mhm, toll.
Jenny: Und, mh, da, mh...die...die fanden das Leben bestimmt nicht ganz so schlecht.
Meike: Wir finden unser Leben auch nicht...auch nicht so schlecht, wir kennen ’s ja gar nicht anders.
Int.: Mhm.
Jenny: Und die...die kennen...die kannten das ja auch nicht, wie wir ’s jetzt kennen.

Bemerkenswert an der Äußerung Nikos ist nicht nur die Erkenntnis, dass die Lebensgeschichte eines jeden Individuums in den Zeitverlauf integriert ist, sondern er gleichzeitig auch auf Entwicklungen im Zeitverlauf hinweist (Historizitätsbewusstsein). Er hat erkannt, dass beide Kriege reale frühere Begebenheiten (Wirklichkeitsbewusstsein) sind. Viele Probanden wissen, dass die Lebenszeit des eigenen Großvaters im Rückblick von der Gegenwart bis zum Zweiten Weltkrieg und im Einzelfall gar bis zum Ersten Weltkrieg reicht. Die Zeitbezüge werden dabei aber teilweise noch fehlerhaft hergestellt. Telse deutet die Endlichkeit jeden Lebens an, das durch bestimmte Ereignisse wie z.B. Kriege beeinflusst werden kann: „Mein Opa hat im Zweiten Weltkrieg...hat den Zweiten Weltkrieg überlebt“ (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 1). Das in diesem Zusammenhang häufig verwendete Personalpronomen „mein“ deutet auf ein bewusstes Erkennen der eigenen Stellung im Generationsverlauf der Familie hin, obwohl das Thema „Generationen“ noch kein Gegenstand des Sachunterrichtes war.

Auch Luc, Till und Finn kennen die Abfolge der Generationen „Großeltern, Eltern, Kinder“. Die Einschätzung von Finn, dass der Zweite Weltkrieg im letzten Jahrhundert stattgefunden haben muss, wird von Luc durch Bezugnahme auf die Generationsfolge widerlegt (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 11):

Finn: Ach so, ja, das [der Zweite Weltkrieg] war vor vier, fünf Jahren. Äh, sieben, acht, sieben oder acht. (nachdenklich)

Till: Sieben oder acht Jahren.

Luc: Dann hätten da ein paar Kinder den miterlebt.

Finn: Vor zehn Jahren, vor zehn. (leise)

Luc: Den hat mein Vater nicht mal miterlebt!

Till: Nee, meiner auch nicht. Mein Opa, mein Opa...

Luc: Mein einer Opa, der war auch mal Soldat. Den hatten sie sogar schon mal gefangen.

Dieses Beispiel belegt, dass Till und Finn - im Gegensatz zu Luc - in diesem Fall noch keine Orientierung in der historischen Zeit aufweisen und sie diese damit noch nicht verinnerlicht haben. Durch Bezugnahme auf seinen Vater und Großvater zeigt Luc eine ungefähre Vorstellung davon, wann der Krieg gewesen ist, auch wenn er diesen nicht mit Zeitangabe zu datieren vermag.[164]

---

[164] Auch die Zweit- und Drittklässler stellen zur zeitlichen Datierung des Zweiten Weltkriegs einen Bezug zu ihren Familienangehörigen her. Ihre Zeitangaben sind teils korrekt bzw. weitaus realitätsnäher als die der Erstklässler. Exemplarisch ein Gesprächsausschnitt aus dem dritten Schuljahr (GD Kl. 3, Nr. 1, S. 4/5):

Anne: Vor 80 Jahren, so ungefähr.
Mirja: 60, 60, glaube ich.
Vicki: 60 bis 80 Jahren.

Gebräuchliche zeitliche Ordnungsmittel der Erstklässler sind die ihnen bekannten Großepochen wie „Dinozeit“, Steinzeit, Mittelalter bzw. „Ritterzeit“, Zweiter Weltkrieg. Typische Formulierungen sind daher „Meine Opa hat im Zweiten Weltkrieg…hat den Zweiten Weltkrieg überlebt“ (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 1) oder „Die gab ’s nur in der Ritterzeit, die Burgen“ (ebd.). Zur zeitlichen Einordnung von Ereignissen werden darüber hinaus in geringer Anzahl unbestimmte Zeitausdrücke verwendet wie

- Vergangenheit: früher, damals, vor ein paar Tagen, Monaten oder Jahren etc.;
- Gegenwart: heute, hier, jetzt etc.;
- Zukunft: später, bald, dann, morgen, da etc.

Durch „später“ und „dann“ als adverbiale Bestimmungen der Zeit werden auch vergangene Ereignisse im Sinne von Verknüpfungsleistungen auf vertikaler Ebene (siehe Kapitel 2.2.3) miteinander verbunden. Mit „früher“ als meist gewählte Zeitbestimmung werden zum einen konkrete Ereignisse und Handlungen, zum anderen auch historische Zustände benannt. Ein Beispiel hierfür ist die Überlegung Inas: „Es gab ja eigentlich früher gar...noch gar keine richtigen Sachen...Sachen, keine Kaufsachen (leise)“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 9). Die Aussage belegt eine einfache Differenzierungsleistung zwischen einem gegenwärtigen und einem vergangenen Zustand sowie eine Darstellung mit Hilfe des unbestimmten Zeitausdrucks „früher“. Eine zeitliche Konkretisierung nimmt das Mädchen nicht vor.

Ähnlich den historischen Epochen dienen auch einzelne soziale Gruppen wie Ritter, Prinzessinnen, Indianer etc. zur Orientierung im Zeitverlauf, nicht umsonst betiteln einige Kinder das Mittelalter als „Ritterzeit“ und den Wilden Westen als „Indianerzeit“. Bekannte Persönlichkeiten wie Hitler oder Jesus verhelfen bislang noch zu keiner Orientierung im Zeitverlauf.

Generell bringen die Erstklässler zeitlichen Datierungen noch wenig Interesse entgegen, Jahreszahlen oder Jahrhunderte werden eher selten und meist nur auf Nachfrage genannt. Die wenigen, zudem überwiegend fehlerhaften Zeitangaben sind auf den erst ansatzweise entwickelten Zahlbegriff zurückzuführen, was u.a. die Zeitangabe Lisas „Im vorletzten Jahrtausend und zweihundert...zweihundert. Im letzten Jahrtausendzweihundert“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 10) explizit belegt. Das noch mangelnde Wissen der Kinder zeigen die Versuche der zeitlichen Einordnung der Steinzeit, die in der Zeitspanne zwischen 100 Jahren und „3000“ Millionen Jahren rangieren. Tendenziell schätzen dabei die Jungen höher als die Mädchen.

Anne: 90. (leise)
Int.: Du sagst 90, 60 bis 80. Du sagst 60. Was meinst du?
Mia: 70
Int.: 70
Mirja: Nein, mein Opa hat den ja miterlebt.
Anne: Ja, meiner auch.

Die durchaus von den Kindern selbständig verwendeten adverbialen Bestimmungen der Zeit „früher“ und „heute“ sowie der geläufige Begriff der „Zukunft“ waren Gegenstand weiterer Untersuchungen. Von Interesse war dabei die Frage nach ersten definitorischen Überlegungen, die von einigen Kindern recht gut beantwortet werden konnte. Caro definiert „früher“ als „Alles, was mal gewesen ist“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 6) und Luc - wie auch andere Probanden - verbindet den Begriff mit einer bekannten historischen Epoche, z.B. „Früher in der Steinzeit“ (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 5). Einige wenige Kinder nennen beispielhafte Zeitangaben „Vor 2000 Jahren oder 1000 Jahren“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 7).

Till unterscheidet die Gegenwart von der Vergangenheit vor dem Hintergrund materieller Differenzen: „Weil jetzt gibt’s auch andere Sachen. In der Steinzeit gab’s die...gibt’s die nicht“ (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 5). Entsprechende Vergleiche „das gab’s (nicht)“ werden von den Kindern häufig selbst motiviert gezogen, wodurch sie sich einer Begriffsbildung annähern.

Bemerkenswert sind zwei unterschiedliche Auffassungen zum „jetzt“ als Gegenwart: Die Gegenwart als Zeitspanne und im zeittheoretischen Sinne als ausdehnungsloser Punkt. Die enge Definition des siebenjährigen Finn „Ja, der Tag, an dem man gerade ist.“ (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 6) steht der recht weit gefassten Vorstellung von Caro, Ina und Kaja entgegen. Die Mädchen ordnen dem Begriff „jetzt“ all diejenigen Ereignisse zu, die bis zu einem Jahr zurückliegen, auch wenn sie bereits abgeschlossen und vergangen sind. Caro bringt ihre Überlegungen auf den Punkt: „Früher ist, wenn z.B. ein Jahr vergangen ist. Dann ist früher z.B. früher (leiser werdend)“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 7). Zur Bezeichnung von Zeiträumen, die kürzer sind als ein Jahr, nennen die Kinder Angaben wie „vor einer Woche“ (ebd.) und „letztes Mal“ (ebd.). Ausgehend von der Vergangenheit charakterisiert auch Finn die Gegenwart mit den Worten „Jetzt ist ‘später’“ (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 5), indem er einen Zusammenhang zwischen beiden Zeitperspektiven herstellt.

Eine nicht unbeträchtliche Anzahl der Mädchen und Jungen manifestiert in den Gruppendiskussionen ihre Unkenntnis über den Begriff „Zukunft“. Es bleibt jedoch offen, ob sie den Begriff tatsächlich nicht kennen oder ob ihnen noch das sprachliche Ausdrucksvermögen zur Beschreibung fehlt. Kaja hingegen weiß sicher zu definieren: „Die Zukunft ist das, was noch kommt“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 7), und auch Frank erklärt korrekt „Das man vor, mh...dass man was erlebt, was man noch nicht weiß“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 4). Sonja versucht ihn alltagsnah zu bestimmen und hebt dabei deutlich die Unbestimmbarkeit der Zukunft als wesentliches Kennzeichen hervor. „Vielleicht morgen, da weiß ich nicht, was ich da mache“ (ebd.). Andere Kinder wiederum verwechseln „Zukunft“ mit der Dimension der Vergangenheit oder der Gegenwart. Finn gesteht „Ich sage nie was von...von...von ‘in der Zukunft’“ (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 6) und er definiert fälschlicher Weise „‘Zukunft’ ist das, was früher war“ (ebd.). Die Zeichenaufgabe hat entsprechend gezeigt, dass nur wenige Schulanfänger konkrete, realitätsnahe Vorstellungen von der Zukunft haben. Die meisten

haben dagegen Phantasiebilder, ihre Lieblingsspielzeuge und –figuren wie z.B. Diddle-Mäuse oder den Janosch-Tiger gemalt. An keiner Stelle in den Gesprächen und Befragungen wurden selbst motiviert Begriffe wie „später“ oder „in Zukunft“ verwendet, konkrete Datierungen wurden umgangen. So ist im Rahmen dieser Untersuchung keine gesicherte Aussage zu den Vorstellungsbildern von Schulanfängern über die zeitliche Ausdehnung der Zukunft möglich.

Bereits ansatzweise vermögen sie die „Gesamtmenge“ an Vorgängen zu strukturieren, indem sie das Ordnungssystem der Chronologie berücksichtigen. Bemerkenswert an der folgenden Sequenz ist, dass die Kinder mangels Wissens über das heute gebräuchliche Zeitrechnungssystem nach dem Julianischen Kalender ein eigenes System entwickeln, in das sie ihnen bekannte Großepochen und Ereignisse ihrer Familiengeschichte einzuordnen versuchen. Ausgangspunkt ihrer Zeitrechnung ist das ihnen bekannte System der ganzen, positiven Zahlen beginnend mit 0. Auf die Frage, wann das Mittelalter zu datieren ist, hat sich ein längeres Gespräch entspannt. Deutlich wird eine beachtliche Kompetenz, historische Epochen und welt- und familiengeschichtliche Ereignisse trotz eines mangelnden Zahlverständnisses in ein selbst entworfenes Zeitsystem einzuordnen (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 9/10):

Niko: In der...in der Mittelzeit. In der Mittelzeit, so...
Kai: In der Mitte halt.
Niko: Ja, so von...
Kai: Vor dem Ersten und Zweiten Weltkrieg.
Niko: Ja, so...
Kai: Im Jahr...im Jahr zwei oder so. Oder im Jahr drei.
Int.: Mhm.
Niko: Die meisten sagen ja, ähm, im Jahr drei...drei.
Int.: Im Jahr drei.
Niko: Also, sie sagen auch immer in meinem einen Ritterbuch, ähm, die Ritter wurden von...von drei bis fünf gelebt haben.
Int.: Aha. Und was hat dann vorher gelebt? War Null jetzt der Anfang?
Niko: Null, da waren, ähm,...da waren...da waren diese Dinosaurier und Fische und Affen.
Int.: Gab ’s auch was vor Null?
Kai: Vor Null gab ’s nichts.
Niko: Doch, da gab ’s die, ähm, Dinosaurier auf ’m Mond.[165]

[165] Fraglich ist in diesem Zusammenhang, ob die fiktive Vorstellung Nikos erst aus dem Gespräch erwachsen ist, oder ob diese eher dauerhaft angelegt ist. Zur Klärung der Frage ist eine weitere Aussage des Jungen in einer anderen Gesprächssequenz heranzuziehen: „Und dann, als die Erde da war, da sind sie alle runter..., also alle

Int.: Ah. Prima. Und was war dann zwischen dem Jahre fünf und dem Jahre 2000?

Niko: Ähm, davor kam noch die Titanic, der...der Zweite Weltkrieg, ganz vorne am Anfang waren die, äh, Dinosaurier, dann kam die Steinzeit, dann kamen die Ritter[166], dann kam...

Kai: Die Titanic.

Niko: Dann kam die Titanic und da...vor der Titanic kam noch der Erste und Zweite Weltkrieg, dann kam die Titanic, dann kam das Jahrhundert und ab da ham...la...lebten dann auch schon richtige Menschen.

Kai: Ja, richtige Menschen mit richtigem Strom und Kleidung und so.

Niko: Da gab 's...da ham sie schon vieles erfunden. Oder so ab 1000 gab 's dann auch...und dann gab 's da auch schon andere...meine Mutter und mein Vater waren da schon.

Int.: Ab 1000? Im Jahre 1000 oder?

Niko: Ja, da war...da waren es auch schon mehr von meinen...die Eltern, die waren schon vor 1000, ne, ja und ich bin 92 geboren. Im Jahrtausend bin ich geboren, 92.

Int.: Jahrtausend 92.

Niko: Ja, ja. Wenn man von 1000 zählt bis 90, dann ist man doch bei zwei, ähm, ...1092 bin ich geboren.

Int.: Und deine Eltern ham um die 1000 gelebt oder vor 1000.

Niko: Ja, die ham schon...die waren so, mh, ab 17. Ich weiß nicht, wann die geboren sind. Aber meine Schwester, die ist 97 geboren.

Int.: Aha.

Niko: Aber 1097.

Int.: 1097. Mhm, prima. Da wisst ihr ja schon ganz schön viel. Und wann war dann der Zweite Weltkrieg?

Niko: Der war nach...

Kai: Ähm, Neunzehnhundert...

Niko: ...nach dem Ersten Weltkrieg.

Kai: Also, dann ist schon sechs Jahre oder zwölf Jahre...

Int.: Und was meinst du?

Kai: Vor die, äh, dem Ersten und Zweiten Weltkrieg ist erst, ähm, die Titanic untergegangen.

---

runter gesprungen vom Mond auf die Erde." Folglich ist davon auszugehen, dass er diese Ansicht auch über die genannte Gesprächssequenz hinaus vertritt.

[166] Es soll hier auf eine Aussage Nikos hingewiesen werden „Ich meinte, dass die Ritterzeit und die Steinzeit gleichzeitig ist. [...] Weil, die Ritter waren auf der einen Fläche von der Erde und die Steinzeit auf der anderen". Es handelt sich hierbei zwar um ein fehlerhaftes Wissen über die zeitliche Einordnung beider Epochen, dennoch lässt die Aussage ein Bewusstsein über den Aspekt der zeitlichen Parallelität historischer Ereignisse erkennen. Er hat erkannt, dass historische Ereignisse sowohl zeitlich folgend als auch gleichzeitig stattfinden können.

Das Interesse und die Wissbegierde der Kinder, Ereignisse der Welt- und Familiengeschichte einordnen zu wollen, werden anhand der dargestellten Sequenz besonders deutlich.

Niko und Kai leiten, wie auch andere Kinder, die Bezeichnung „Mittel"alter vom Wort „Mitte" ab und ordnen es dem Zeitverlauf mittig zu, um das andere Epochen und Ereignisse ranken. Die von den Jungen beschriebene chronologische Reihenfolge lautet zusammengefasst wie folgt: (Entstehung der Erde)[167], Dinosaurier, Steinzeit[168], Mittelalter, Titanic, Erster Weltkrieg, Zweiter Weltkrieg, (Titanic), „richtige Menschen", Geburt der eigenen Eltern, eigene Geburt, Geburt der Schwester.

Bis auf den Untergang der Titanic wissen die Kinder sicher über die chronologische Abfolge bekannter Abschnitte Bescheid und ordnen gleichzeitig auch ihre eigene Lebensgeschichte und die ihrer nahen Familienangehörigen in den Zeitverlauf ein. Die „Zeittafel" verdeutlicht ihr Bewusstsein über den chronologischen Zeitverlauf von der „alten" zur „neuen" Geschichte hin, und dass sich somit beispielsweise der „Erste Weltkrieg" vor dem „Zweiten Weltkrieg" ereignet hat. Inhaltlich assoziieren sie mit den einzelnen Epochen und Ereignissen Lebensformen, Naturgegebenheiten, besondere Ereignisse und andere typische Erkennungsmerkmale. Die Zeitrechnung beginnt für sie mit dem Leben auf der Erde im Jahre 0, entsprechend des von ihnen bereits erlernten Zahlensystems. Die Zeitangabe „1000" setzen sie mit der Existenz des „richtigen" Menschen in seiner heutigen Gestalt und der entstehenden Kultivierung und Technisierung des Lebens gleich. Wichtige Zeitmarken sind auch Jahrtausendwenden und andere Zeitangaben, z.B. eine Millionen, zehn Millionen.[169] Trotz des noch unvollständig entwickelten Zahlbegriffs versuchen die Jungen im zweiten Teil des Gesprächsausschnitts anhand der ihnen bekannten Jahreszahlen wie die eigene Geburt oder die Geburt der Schwester eine Abfolge im Zeitverlauf darzustellen. Ihre Überlegungen repräsentieren durchaus ein Wissen, dass auch die eigene und familiäre Lebensgeschichte mit zeitlichen Abfolgen zu tun hat.

---

[167] An anderer Stelle vermag Kai grob einzuordnen „Vor der Dinozeit ist die Erde entstanden" (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 6), so dass sich die Erdentstehung vor beinahe 4,6 Milliarden Jahren als Ausgangspunkt jeglicher Entwicklungen der von den Kindern entworfenen „Zeittafel" hinzufügen lässt.
Exemplarisch soll auf die Äußerung des Zweitklässlers Noah zum Thema „Evolution" verwiesen werden, die das mit zunehmendem Alter erwachsende Detailwissen verdeutlicht: „Das ist doch so: Insekten, dann Reptilien, dann Dinosaurier, dann Affe, dann Steinzeitmensch und dann - - Ritter und dann Menschen" (GD Kl. 2, Nr. 2, S. 6).

[168] An vielen Stellen in den Gruppendiskussionen wird die Annahme von einer gleichzeitigen Existenz von Dinosauriern und Steinzeitmenschen deutlich.

[169] Auch im zweiten und dritten Schuljahr orientieren sich weiterhin viele Kinder an der Geburt Jesu, die sie mit dem Jahre 0 datieren. Auf die Frage, wann die Steinzeit war, äußern zwei Drittklässler folgende Gedanken (GD Kl. 3, Nr. 3, S. 3):

Claas: Mh, puh. Gab's da schon siebzehnhundert und achtzehnhundert und so?
Meike: Gab's schon die Null, oder? Gab's da überhaupt schon die Jahre?
Claas: Nee, da gab's ja überhaupt noch nicht Jesus, da haben sie noch überhaupt nicht gezählt so.

Auffällig an den Äußerungen einiger Drittklässler ist, dass die Kinder ihre persönlichen Zeitmarken zunehmend weiter verfeinern, z.B. ordnet Frauke das Mittelalter vor „990" Jahren (ebd., S. 5) ein. Tendenziell überwiegen aber weiterhin Orientierungen an Jahrhundert- und Jahrtausendwenden.

In dieser und auch in anderen Passagen werden durch
- z.B. „von...bis“ Zeitspannen;
- z.B. „vor“, „dann“ oder „nach“ zeitliche Zusammenhänge;
- z.B. „im Jahre X“ zeitliche Fixierungen

korrekt angegeben. Falsche Formulierungen wie „kam seit...seit [richtig: in] zehn Jahren erst wieder raus“ sind Ausnahmen.

Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass einige Kinder noch ein recht rudimentäres Wissen über zeitliche Zusammenhänge und Abläufe haben. Exemplarisch hier die Ausführung Telses: „Weil die [Dinosaurier] auch nicht...weil die jetzt auch nicht mehr gibt, weil die alle ausgestorben sind. Und auch nicht mehr leben. Und weil die auch kein Futter mehr gefunden haben. Und weil die auch zuviel gejagt wurden. [...] Von Tiererforschern, die Dinosaurier erforschen wollen und das Blut auch. [...] Und die Knochen auch...und die Knochen auch im Museum aufbauen wollen“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 5).
Das Mädchen nimmt eine zeitgleiche Existenz von Dinosauriern und Menschen an, die zu Forschungszwecken die Tiere jagen. Die Vermischung von vergangenen und gegenwärtigen Ereignissen lässt auf ein noch mangelndes Zeit- und somit auch Geschichtsbewusstsein schließen. Die Fähigkeit zwischen den Dimensionen Vergangenheit und Gegenwart differenzieren zu können, kann an diesem Beispiel nicht nachgewiesen werden. Im Allgemeinen ist das Zeitbewusstsein der meisten Erstklässler jedoch soweit ausgebildet, dass sie zwischen den Kategorien „gestern“, „heute“ und „morgen“ unterscheiden können und sie durch basale Kenntnisse der Chronologie als zeitliches Ordnungssystem über eine erste Orientierung im Zeitverlauf verfügen.

Wirklichkeitsbewusstsein

Die Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins mit der Unterscheidung „real – imaginär“ bezieht sich zum einen auf die Erkenntnis, dass Vergangenes „wirklich existent“ war, zum anderen auch darauf, dass zukünftiges Geschehen in einem gewissen Rahmen planbar und damit voraussehbar ist. Je niedriger der Wahrscheinlichkeitsgrad des zukünftig erwarteten Ereignisses ist, desto mehr nähert man sich der Utopie, die ein abstraktes Phantasiegebilde ohne eine zu verwirklichende Basis darstellt.
Einige Kinder vermögen sicher zwischen „echten“ und „ausgedachten“ Geschichten zu differenzieren, z.B. assoziiert Kai mit den „Zweiten Weltkrieg“ ein reales Geschehen. Nachdem im Vorfeld eine beträchtliche Zahl an Comic- und Märchenfiguren aufgezählt worden sind, formuliert er „Ja, es gibt zum Beispiel auch echte Geschichten“ (GD Kl. 1, Nr. 2,

S. 2). Ebenso klassifizieren Niko und Telse korrekt (ebd., S. 2/3): „Ähm, und, ähm, und Donald Duck, die gab 's nicht", „Sissi gab 's echt.", „Den [Neil Armstrong] gab es auch", „Cleopatra", „Also zum Beispiel, Chip und Chap, die gab's gar nicht", „Herkules gab's nicht". Die Vermutung liegt nahe, dass die Ausdifferenzierung der genannten Figuren bzw. Personen vornehmlich aufgrund visueller Wahrnehmungen vollzogen wird. Comicfiguren werden als imaginär eingestuft, während wirklich existierende Menschen und Tiere, welche den Kindern aus Sachbüchern und dem Fernsehen bekannt sind, als real eingestuft werden.[170] Zweifelsfrei werden

- historische Epochen: Steinzeit, Mittelalter bzw. Ritterzeit, Zweiter Weltkrieg etc.;
- soziale Gruppen und Volksstämme: Steinzeitmenschen, Prinzessinnen etc.;
- Ereignisse: Kriege, Erfindungen, Untergang der Titanic etc.

der realen Vergangenheit zugeordnet und die Erstklässler wissen, dass es sich hierbei nicht um „Geschichten" im Sinne einer fiktionalen Erzählung handelt. Sprachlichen Ausdruck finden reale bzw. fiktive Gegenstände, Personen oder Ereignisse im Gebrauch von Wendungen wie z.B. „Das gab's/gibt's (nicht)", „Das gab's/gibt's wirklich bzw. echt".

Schon viele Schulanfänger sehen die Relikte vergangener Zeiten wie Ausstellungsstücke in Museen, Burgen u. dgl. als Indiz dafür an, dass Menschen und Tiere in der Vergangenheit tatsächlich gelebt haben. Ähnlich wird den von Generation zu Generation tradierten Erzählungen, insbesondere über die nahe Vergangenheit, ein wahrer Charakter zugeschrieben. So erwähnt auch Niko die mündliche Tradierung von Geschichte als Möglichkeit, frühere Ereignisse, Lebensformen und Gedanken der Menschen der Nachwelt zugänglich zu machen: „Aber mein Opa sagt, er hatte sein...sein Ur- Ur- Uropa, der war, ähm, der war...der war schon, ähm, in der Steinzeit, der ist jetzt aber schon gestorben, ne? [...] und der hat das...noch vor seinem Tod, ähm, ist der Opa...hat er das meinem Opa erzählt und dann hat er mir das mal erzählt" (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 6). Der von Niko hergestellte Zeitbezug zur Steinzeit ist eher symbolischer Natur und verkörpert Ereignisse der näheren Vergangenheit, welche der Junge in diesem Zusammenhang noch nicht zu erkennen vermag. Dennoch hat er gedanklich erfasst, dass Tradierungen, hier die Erzählungen von Großeltern, keine erdachten Vergangenheitsschilderungen sind, sondern eine gebräuchliche Darstellungsform vergangener Ereignisse und Sachverhalte.

---

[170] Interessant ist die Tatsache, dass die Kinder im Rahmen des Mind-maps eher auf den literarischen Begriff Bezug genommen haben, als ihn mit vergangenen Zeiten zu assoziieren. Wie dargestellt, sind die Kinder durchaus in der Lage zwischen „realen" und fiktive" Personen und Begebenheiten zur differenzieren, so dass das beschriebene Phänomen eher auf die Doppelbedeutung des Begriffs und dessen Unkenntnis zurückzuführen ist: vergangene Zeiten im historischen Sinne als auch mit Erzählungen im umgangssprachlich-literarischen Sinne. Geschichten in Form einer fiktionalen Erzählung sind den Kindern von klein auf bekannt und werden daher von ihnen eher mit „Geschichte" assoziiert. Die zum Teil von den Kindern vorgenommene Unterscheidung „das gab's echt" bezieht sich überwiegend nicht auf die reale Existenz der Figuren, sondern eher auf das Bestehen der Erzählung. So z.B. Niko: „Die...die...in 'ner...die Steinzeitmenschen haben auch schon Geschichten gekannt. Die gab 's also schon in jedem Jahr" (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 1).

Nichtsdestotrotz haben einige Erstklässler den Realitätscharakter von Geschichte noch nicht vollständig erfasst. Belegen lässt sich diese Beobachtung anhand von Aussagen wie „Arche Noah gab's auch wirklich" (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 2) oder „Ja, die [Donald Duck und Rumpelstilzchen] gab's auch" (ebd.). So stellt auch Niko folgende irreal anmutende Vermutung an: „Vor der Dinoszeit waren die Dinos noch auf 'm Mond. [...] Und dann, als die Erde da war, da sind sie alle runter..., also alle runter gesprungen vom Mond auf die Erde" (ebd., S. 6). An anderer Stelle lässt er eine Beschreibung historischer Sachverhalte mit der aus Märchen stammenden Formulierung „...wenn er nicht gestorben ist, dann lebt er...dann lebt er da vielleicht auch noch heute." (ebd., S. 6) enden. Gerade jüngere Kinder, die sich bislang noch wenig mit dem Thema „Geschichte" beschäftigt haben, kompensieren ihr defizitäres und oft bruchstückhaftes Wissen über Historie sowie über Sachverhalte anderer Bezugswissenschaften[171] durch eigene Phantasien. Die Übergänge von Realität zu Imagination sind in den Schilderungen der Kinder oftmals fließend, so integrieren einige in durchaus wirklichkeitsnahen Szenarien vergangener Zeiten erdachte Elemente, die oftmals der bekannten Gegenwart entnommen sind. So werden von einigen Probanden Angeln, Pistolen, Autos, Fahrräder etc. dem Zeitalter der Steinzeit zugeordnet. Erst infolge der Akkumulation historischer Kenntnisse werden diese kindlichen Phantasien und Fiktionen sukzessiv durch historisch realitätsnahe Vorstellungen abgelöst. Dieser Lernprozess der Trennung zwischen historischer Realität und Fiktion verläuft individuell, wodurch sich die aufgezeigten unterschiedlichen Ausprägungsgrade des Wirklichkeitsbewusstseins erklären. Einen besonderen Einfluss haben zweifelsohne die von den Schulanfängern gerne und häufig rezipierten Kinderhörspiele und –bücher, z.B. Benjamin Blümchen, Bibi Blocksberg[172] und Fernseh- und Zeichentrickfilme, z.B. Familie Feuerstein. [173]

In ihnen werden in jüngerer Zeit in zunehmendem Maße historische Personen als Helden aufgegriffen oder es wird ganz allgemein Bezug auf historische Begebenheiten genommen. Ihren Inhalten schreiben die Sechs- und Siebenjährigen einen hohen Wahrheitsgehalt zu, wodurch eine Trennung von Fiktion und historischer Realität erschwert wird. Auch die im Folgenden dargestellte, unreflektierte Vorstellung Telses zur Existenz von Fahrzeugen in der Steinzeit ist durch die Rezeption von Medien ausgebildet worden. Die weiterführenden Überlegungen Nikos verdeutlichen durchaus die Fähigkeit junger Kinder zur kritischen Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 3):

---

[171] Mangelnde naturwissenschaftliche Kenntnisse, insbesondere der Biologie, ersetzen die Kinder durch phantastische Vorstellungsinhalte, die vielfach den Medien entstammen.

[172] Durch die Aussage von Sonja „Bei Ben...weil wir Benjamin Blümchen und die Steinzeit haben, das Buch. […] Und auch Bibi Blocksberg, die Hexe. Da sehen wir immer...da kann man immer sehen, wie Bibi hexen kann. Die hext immer die Steinzeit her…her und hin" (GD Kl. 1, Nr. 4, S. 5) wird die Grauzone zwischen Fiktionalität und Realität sichtbar, in der Geschichte oftmals angesiedelt ist.

[173] Direkt verweisen die Erstklässler nicht auf die Fernsehserie „Familie Feuerstein". Anzunehmen ist aber, dass Telse in der folgenden Äußerung direkt Bezug auf ein Gefährt nimmt, welches in der Serie dargestellt wird: „Man kann auch mit Steinen ein Auto bauen. Und dann haben sie dann auch so Tücher gefunden und die...damit haben sie dann so 'n Schattenschutz gemacht und aus Holz haben sie dann so 'n Lenker gebaut" (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 3).

Int.: Aha, prima. Und wann gab ’s dann ein Auto? Warum gab ’s das erst später?

Telse: Weil die dann das auch erst später erfunden haben. In der Steinzeit, da gab ’s auch schon solche Autos, da musste man aber treten. Da musste man mit dem Fuß laufen. Darüber habe ich...das ist auch in der Stein-...in „Das...“ in „Das Leben in der Steinzeit“. (sehr leise werdend)

Niko: Weil, in der Steinzeit da gab ’s ja noch keine, also noch kein Benzin und, ähm, kein Strom und keine Kabel und...

Lisa: Kein Motor.

Niko: ...kein Motor.

Lisa: Und kein Benzin.

Niko: Und so kann man auch kein Auto bauen.

Int.: Das ist richtig.

Sonja: Und kein Benzin.

Niko bezieht in seine Überlegungen sein technisches Wissen über Bauweisen und Materialien sowie die Antriebsweise von Autos ein. Er stellt richtig fest, dass man ohne Benzin, Strom, Kabel und Motor kein Auto bauen könne. Schlussfolgernd verneint er die von Telse angenommene Existenz von Autos in der Steinzeit.[174] In gleicher Weise negiert z.B. Kai die Vorstellung von Niko, dass es in der Steinzeit bereits Pistolen gab: „Nö, gab ’s noch gar nicht“ (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 9). Er begründet „Erst, wenn die Technik erfunden wurde“ (ebd.).

Die Fähigkeit, zwischen Realität und Fiktion unterscheiden zu können, erstreckt sich nicht nur auf Begebenheiten der Vergangenheit, sondern auch auf zukünftig erwartete. Den Antworten der Probanden auf die Frage „Was möchtest du später einmal werden?“ lassen sich zum einen durchaus realistische Berufswünsche wie z.B. „Tierärztin“ oder „Müllmann“ entnehmen, zum anderen aber auch fiktive Ideen: „Äh, ich möchte gerne, ähm, ein Helfer, ähm, für den Weihnachtsmann werden. [...] Also so ein Diener für den Weihnachtsmann, so ’n...so ’n...der immer zum Beispiel Geschenke verteilt“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 7).
Auch zukünftige gesellschafts- und umweltbezogene Veränderungen können einige Erstklässler durchaus realistisch, wenn auch teils übertrieben dargestellt, einschätzen und diese einer kritischen Bewertung unterziehen. Diese Beobachtung lässt sich durch Ausschnitte aus einer Diskussion zu der Frage, wie die zukünftige Lebenswelt gestaltet sein mag, belegen. Ihre übereinstimmende Meinung deutet auf eine negative Entwicklung hin (ebd., S. 5):

[174] Für die befragten Zweit- und Drittklässler besteht kein Zweifel daran, dass viele Inhalte in der Serie „Familie Feuerstein“ fiktiv sind. Die achtjährige Meike weiß ganz deutlich um die Tatsache, dass das Dargestellte teils fiktiv, teils real ist: „Aber das ist ja auch so Zeichentrick und da...das ist nicht so richtig wie in der Steinzeit. [...] Etwas nachgemacht und etwas ausgedacht“ (GD Kl. 2, Nr. 4, S. 2).

Sonja: Dass die Welt schließlich dann, äh, voller Menschen steht und kein Mensch hat mehr für ein Haus Platz. Dann müssen immer wieder ein paar mehr Menschen damit einziehen, also dass da so zehn Menschen in ein kleines Haus kommen und drei Menschen zusammen in ein Haus.

Int.: Werden es denn ganz viele Menschen werden?

Sonja: Mhm. (nickt zustimmend)

Int.: Warum das denn?

Sonja: Weil nämlich jede Frau immer ein Baby kriegt.[175]

[...]

Int.: Aha, und wie wird die Umwelt sein? Wie wird die Welt aussehen?

Sonja: Nur noch mit Häusern. Bestimmt keine einzigen Bäume.

[...]

Int.: Wird das denn schöner oder schlechter werden später mal?

Sonja: Schlechter.

Int.: Warum?

Sonja: Weil die Welt nur noch aus Häusern besteht. (stockend)

Int.: Aha, prima. Gut

Frank: Die meisten...ganz oft kommen Gewitters und es stürzten wieder ein paar Häuser ein.

Kategorien wie Bevölkerungsexplosion, Urbanisierung, abnehmender Wohlstand, Umweltzerstörung und Naturkatastrophen, welche von Sonja im Vergleich zur Gegenwart als „schlechter“ bewertet werden, kennzeichnen den dargestellten Gesprächsausschnitt. Die durchaus realitätsnahen Vorstellungen mögen aufgrund der Extrempositionen einen fiktiven Charakter bekommen, dennoch spüren die Kinder ein deutliches Unbehagen und eine Bedrohung, wenn sie sich der Zukunft bewusst werden.

Eine weitaus realistischere, positive Einschätzung gegenüber zukünftigen Veränderungen haben Ina und Caro. Im Vordergrund ihrer Überlegungen stehen Umweltaspekte im Sinne eines zukünftig verstärkten Umweltschutzes (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 1):

Int.: Was meinst du [wie die Zukunft wird]?

Alle: Schöner!

Int.: Wie denn? Wie stellt Ihr euch sie denn vor?

---

[175] In einer vorherigen Passage desselben Gespräches verdeutlicht Sonja ihre Fähigkeit zum Perspektivenwechsel als eine weitere Bedingung für die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein: „Äh, dass das Leben und so [in der Zukunft] toll sein wird. Und wenn eine Frau so jetzt Kinder kriegen würde, dann wär’ sie ganz froh. Dann wär‘ dann das Leben schön“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 4). Das Mädchen zeigt die Fähigkeit, sich in die Gedanken der Frau hineinzuversetzen und entsprechende Schlussfolgerungen „dann wär’ sie ganz froh“ zu ziehen. Eine weitere Voraussetzung für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein liegt vor.

Ina: Dass die Autos nicht mehr...dass die Autos nicht mehr so...so viel Abgase lassen und so was alles.

Caro: Das gleiche.

Int.: Das gleiche. Und gibt's denn noch was, wie die Welt sich verändern könnte?

- Pause -

Ina: Dass in...in Amerika die nicht mehr soviel, äh, ähm, Bäume... Regenwälder...

Caro: Dass sie den Wald nicht mehr...

Ina: ...zerstören und so was. (sehr leise)

Int.: Mh, das ist gut! Ja, und wird sie denn auch schöner irgendwie?

Alle: Ja. (leise, nicken)

Die beiden Auszüge belegen die Fähigkeit einiger Erstklässler, durchaus realitätsnahe, wenn auch zum Teil übertrieben dargestellte Zukunftsszenarien zu konstruieren. Deutlich wird ein schon relativ weit entwickeltes Zukunftsbewusstsein. Sie vermögen Zukunftsperspektiven zu beschreiben, die aus gegenwärtigen oder zukünftig zu erwartenden Problemen abgeleitet und zum Teil auch auf ihre Wünsche und Vorstellungen ausgerichtet sind. Andere Schulanfänger wiederum sehen utopisch anmutenden Zukunftsvisionen entgegen, die vielfach an Science-Fiction-Filme und Comics angelehnt oder aber auch rein phantastischer Natur sind.[176] In der nachstehenden Sequenz kommentiert Niko seine bildlich dargestellte Vorstellung, welche dem Text des alten Kinderlieds „Das Schlaraffenland" von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben ähnelt (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 3):

Niko: Ich heiße Niko und ich male hier den Sommer und den Winter, wie ich ihn mir vorstelle. Also, im Sommer gibt es überall...überall so Eis, wo man hinguckt. Überall, soweit das Auge reicht.

Int.: Du sagtest vorhin auch an Bäumen, oder?

Niko: Ja, und an Bäumen und an Wolken und Büschen.

Int.: Überall ist Eis? Auf der linken Seite. (zeigt auf das Blatt)

Niko: Ja. Und dann im Winter besteht alles aus Suppe, da male ich gerade verschiedene Sorten. Das hier unten ist Kräuterbrühe, Hühnerbrühe, dann noch die Suppe. Also alles Suppe.

Int.: Und wo befinden sich die Suppen?

---

[176] Vergleichsweise lassen sich im zweiten und dritten Schuljahr nur in Einzelfällen diese rein fiktiven Vorstellungen ausmachen. Die meisten Zweitklässler haben positive Vorstellungen von einem verstärkten Naturschutz oder von technischen Fortschritten, z.B. im Transportmittelsektor. Einige Probanden hingegen sehen aber auch negativen Aspekten wie einer Bevölkerungsexplosion und Kriegen entgegen. Der achtjährige Claas bezeichnet die zukünftige Welt mit dem Adjektiv „supermodern" (GD Kl. 3, Nr. 3, S. 2). Bei den Drittklässlern hingegen zeichnen sich im Rahmen der bildlichen Darstellungen in Verbindung mit mündlichen Befragungen eher negative Assoziationen mit dem Zukunftsbegriff ab. Dieser ist von Krieg, zunehmender Umweltverschmutzung, Bevölkerungsexplosion, Urbanisierung, Klimakatastrophen, steigender Arbeitslosigkeit, Bedrohung durch außerirdisches Leben, Aussterben von Tierarten etc. geprägt.

Niko: Überall im Winter, wo...wo man hinguckt. In Flüssen, in Bäumen.
David: Auch...auch in Häusern?
Niko: Ja.
Int.: Das ist ja toll. Wie werden die Menschen denn später mal leben? Was meinst du?
Kai: In ’ner Suppe.
David: Im Suppenhäuschen.

Sicherlich sind Zukunftsszenarien immer ein Stück weit hypothetisch, sollten sich aber soweit wie möglich an realistischen Entwicklungen orientieren. Nikos Ausführungen basieren auf wirklichkeitsfremden, phantasievollen Träumen über das zukünftige Leben. Verstehen lassen sich seine Gedanken durch die von Telse vorgenommene Definition des Begriffs „Zukunft“: „Da denkt man sich einfach andere Sachen aus und...wie die anders aussehen. Das stellt man sich vor“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 4). Diese Überlegungen werden daraufhin von Marie expliziert „[...] dass da so ein Kirschbaum ist und dass da lauter Bonbons dran sind. [...] Und wenn man mal in den Kirschenbaum guckt und dann...dann verschwemmt sich das und dann kommen da lauter Bonbons, wenn man das träumt“ (ebd.). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Kinder entweder die Begriffe „Phantasie“ und „Zukunft“ verwechseln oder sie ihre gegenwärtigen Wünsche und Träume von phantastischen Welten zu verwirklichen versuchen. Der Freiraum für Utopien ist hierbei groß.

Inspiriert von den Fernsehserien Star Wars und Raumschiff Enterprise haben insbesondere die Jungen als Zukunftsvision Raketen und Raumschiffe gezeichnet, in denen sie selber in Begleitung von ihren Freunden sitzen. David erläutert seine utopisch anmutende Vision, die er zeitlich auf das nächste Jahrtausend fixiert, wie folgt: „Naja, ich dachte mir so, dass dann alle mit so ’m Flieger durch die Galaxien fliegen werden. [...] Naja, die [Erde] wird...die wird so sein, wie sie ist. Bloß ohne Menschen. [...] Naja, weil sie dann alle im Weltraum dann sind“ (ebd., S. 2).

Die Zukunftsperspektive von David verkörpert die fortschreitende technische Verbesserung der Transportmittel sowie die Veränderung des menschlichen Lebensraums. Ähnlich gelagert ist auch die Idee von Lisa, dass man zu einer späteren Zeit zum Schutz vor der Schwerelosigkeit und einem Erstickungstod Raumanzüge mit „Gesichtsklappen“ trägt (ebd., S. 1). Durchaus ist für viele Kinder die Vorstellung der Besetzung der Erde durch außerirdisches Leben denkbar, welche, wie Marie beschreibt, negative Konsequenzen für die gesamte Erdbevölkerung haben könnte: „[...] da kriegen die vielleicht nur Wasser und Brot. Wenn sie zum Beispiel von Eindringlingen, zum Beispiel, die jetzt hierher kommen und dann werden die vielleicht gefangen und kriegen nur Wasser und Brot. Dann können die auch sterben und dann gibt ’s bald auch keine Menschen mehr“ (ebd., S. 6). Die Verwendung des Personalpronomens „die“ weist auf eine Distanz des Mädchens zu den

betroffenen Menschen hin, so dass eine von ihr betrachtete Zeitperspektive über ihre eigene Lebenszeit hinweg anzunehmen ist.
Des Weiteren wurde die Frage nach einer erneuten Existenz der Dinosaurier erörtert, die jedoch nicht einvernehmlich gelöst werden konnte. Einige Kinder wie z.B. Telse stützen sich bei ihrer Begründung auf ihre biologischen Kenntnisse. Die Urtiere der Vorzeit können nicht wieder zum Leben erweckt werden, „weil auch Dinosaurier nicht neu geboren werden können, wenn sie...wenn kein [...] wenn ’s kein...wenn ’s keine Dinosauriers mehr gibt“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 5). Andere Erstklässler vertreten aufgrund ihres noch unzureichenden biologischen und physikalischen Wissens die Ansicht, dass Dinosaurier jetzt oder später wieder auferstehen können (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 5):

Kai: Ich denke, dass, ähm, manche Dinosaurier konnten ja auch so...manche Dinosaurier ham auch noch Eier vergraben, in der Eiszeit.
Telse: Mhm. (nickt zustimmend)
Kai: Bevor die Eiszeit kam...kam, ham die noch ein paar Eier vergraben.
Int.: Mhm. Mhm.
Kai: Und wenn die jetzt ausschlüpfen, dann kommen sie vielleicht. Die könnten überall vergraben sein.

Als weiterer Aspekt soll kurz auf die Verschmelzung von religiösen und evolutionstheoretischen Vorstellungen zur Entstehung der Erde und des Lebens eingegangen werden. Beide Themen waren bislang noch kein Unterrichtsinhalt, wodurch die zahlreich dargelegten Wissens- und Vorstellungsinhalte auf außerschulisches Lernen zurückzuführen sind. Die Entstehung der Erde und die Anfänge des Lebens werden vielfach aus religiöser Sichtweise betrachtet und teils auch in Einklang mit der naturwissenschaftlichen Perspektive gebracht. Im Anschluss an eine längere Beschreibung der biblischen Schöpfungsgeschichte stellen beispielsweise Niko und Kai Grundzüge der Evolution dar. Auf die Frage, welche der beiden Theorien der Wahrheit entspricht, sind die Jungen zu einer einvernehmlichen Lösung gekommen (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 7/8):

Niko: Ja, der [Gott] hat auch noch ein paar erschaffen. Weil, es konnte ja nicht alle... sonst gebe es heute keine Fische mehr, wenn die alle aus ’m Wasser raus sind.
Es gäbe auch keine Affen, wenn alle heute, alle, mh, alle...aus Affen gemacht wurden und aus Fischen.
Kai: Ich versteh das ganz anders.
Int.: Darf ich ganz kurz noch mal fragen: Habe ich das richtig verstanden, dass manche Gott geschaffen hat und manche sich entwickelt haben?

Niko: Ja.

Beide Jungen stimmen in der Ansicht überein, dass sowohl die naturwissenschaftliche als auch die religiöse Perspektive als Wahrheit nebeneinander bestehen und keine von beiden als Imagination angezweifelt wird. Diese Passage verdeutlicht das Bestreben der Erstklässler, sich selbst motiviert ernsthafte Gedanken über Zusammenhänge zu machen und sie damit Vergangenheitsdarstellungen nicht einfach nur unreflektiert rezipieren.[177]
Im Allgemeinen lässt sich eine Beschäftigung mit religiösen Themen als wenig förderlich für die Ausbildung des Wirklichkeitsbewusstseins ansehen. Dieses insbesondere dann nicht, wenn die Evolution des Menschen aus erdgeschichtlicher Sicht und die Schöpfungsgeschichte separat voneinander thematisiert werden. Die dargestellten Äußerungen weisen auf das innere Spannungsfeld der Kinder bezüglich Historie und Religion hin und damit auch auf die inhaltlich schwierige Differenzierung zwischen religiösen und historischen Begebenheiten. Telse sieht eine Ähnlichkeit zwischen Affen und Menschen, wodurch sie die naturwissenschaftliche Perspektive als wahr vermutet und damit ein erster Schritt in Richtung Ausbildung des Wirklichkeitsbewusstseins vollzogen wird: „Ich glaube ‘s...ich...die meisten glauben ja, dass die Menschen von Affen stammen, weil die Affen auch

---

[177] Auf die Frage, wie die Menschen entstanden sind, hat sich in einer Gruppendiskussion mit Zweitklässlern eine sehr angeregte Diskussion entspannt. Sie bestätigt zum einen die von den Kindern versuchte Vereinbarkeit beider Perspektiven (Noah), aber auch die aufkommenden Zweifel an der Haltbarkeit dieser Theorie (Till) (GD Kl. 2, Nr. 2, S. 5/6):

Anna: Ja, die haben von den Affen abgestammt.
Int.: Und wie sind denn da die Affen überhaupt entstanden?
Noah: So ganz stimmt das nicht.
Till: Gott hat die geschufen.
Int.: Du sagtest? (zu Noah)
Noah: Nein. Ich hab das anders verstanden. Es kann auch so sein, dass es eine Art Tier gab, das auch kletterte und so und da haben sich so...das hat sich so weiterentwickelt.
Till: Wie ist das entstanden? Das ist dann eben die Frage. - -
Anna: Vielleicht gab ’s ja so ‘n ähnlichen Dinosaurier.
Till: Ja und...
Noah: Ja, das habe ich doch eben gerade gesagt.
Till: ...und wie ist...sind die Dinosaurier entstanden ist die Frage?
Noah: Durch Reptilien. Und Reptilien sind durch, ähm, durch, mh...
Anna: Erde und so Luft. (sehr leise, undeutlich)
Noah: Nein! Aber Reptilien sind durch, wie heißt es, Insekten entstanden und Insekten sind durch, ähm, ähm, ja durch Gott.
Till: Ja, und wieso können dann nicht die Affen durch Gott erschuffen sein? Wieso ist das nicht möglich, Noah?
Noah: Das ist doch so: Insekten, dann Reptilien, dann Dinosaurier, dann Affe, dann Steinzeitmensch und dann - - Ritter und dann Menschen.

Von einer Probandengruppe aus dem dritten Schuljahr wird explizit auf die Existenz beider Theorien verwiesen, von denen sie bereits im Religionsunterricht gehört haben. Der neunjährige Timo fasst sein Wissen zusammen: „Gott hat die Erde erschaffen und dann...oder es gibt ja zwei Glauben. [...] Ja, zwei Glauben. Einmal den technischen Glauben, also dass die Erde entstanden ist durch den Rhythmus, den das im Weltall fliegt und einmal, mh, in der Kirche, dass Gott sie erschaffen hat“ (GD Kl. 3, Nr. 3, S. 8). Die weiterführenden Überlegungen des Jungen zeigen, trotz seiner Bewusstheit über die naturwissenschaftliche und religiöse Perspektive die Verschmelzung beider Ansichten in seiner Vorstellung: „Und da...erst waren’s winzig kleine Organismen und dann wurde ’s immer größer zu Fischen, die Fische konnten dann rausgehen aus dem Wasser, laufen, dann konnten sie fliegen. [...] Und immer so weiter und dann kam irgendwann die Dinosaurier. [...] Die Menschen gab ’s da noch nicht. [...] Als letztes [sind die gekommen]. [...] Gott hat die irgendwie geschaffen“ (ebd.).

das...fast das Gleiche können wie Affen. Weil die Menschen auch fast das Gleiche können wie Affen“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 2).

Historizitätsbewusstsein

Eng verknüpft mit dem zeitlichen Ablauf von Geschichte ist die Erkenntnis, dass Zustände unveränderlich oder im Wandel begriffen sind und dabei auch in einen Fortschritt oder Rückschritt münden können. Als statisch werden von den Kindern u.a. Grundbedürfnisse nach Nahrung, Kleidung, Behausung sowie das Zusammenleben in Gemeinschaften erkannt, die von der Menschheit von jeher zu befriedigen versucht werden. Ein Beispiel für die Statik im Zeitverlauf ist die Antwort Telses auf die Aufforderung „Erklärt das mal ganz kurz und dann, wie die Menschen [in der Steinzeit] gelebt haben!“. Obwohl die Kenntnisse des Mädchens inhaltlich falsch sind, stellt sie eine Unveränderlichkeit im Zeitverlauf dar: „Die Menschen haben so gelebt, dass...dass sie sich von Wein und, äh, Zitronensaft ernährt haben. Weil...weil es die Früchte schon immer gab. Schon als die Welt entstanden ist, ist...hat das sofort geblüht“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 11).
Die Erkenntnis, dass historische Relikte heutzutage noch in alter Form existieren (Statik), sich ihre Nutzung aber gewandelt hat (Veränderlichkeit), sie z.B. als Ausstellungsstücke oder zum Verkleiden dienen, formulieren drei Jungen in folgendem Gespräch (GD Kl. 1, Nr. 6, S. 7):

Finn: Es gibt auch...es gibt auch keine Ritter mehr.
Till: Ja, alte Ritterrüstungen gibt es noch, zum besichtigen. Aber keine Ritter!
Finn: Ja, Ritterrüstungen gibt es noch. Aber keine Ritter.
Luc: Damit verkleidet man sich noch.

Zahlenmäßig lassen sich in den Gesprächen nur wenige Beispiele für eine Statik im Zeitverlauf ausmachen, so dass schwerpunktmäßig auf dargestellte Veränderlichkeiten - sei es durch Naturgegebenheiten oder Einflüsse durch Menschenhand - eingegangen wird. Aus der Vielzahl an Möglichkeiten können im Folgenden jedoch nur einige wenige anschauliche Beispiele wiedergegeben werden.
Grundlegende Veränderungen im Zeitverlauf, zum Teil von den Kindern selbst initiiert angesprochen, siedeln sie in folgenden Bereichen sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht an:

- Kleidung: Qualität, Schnitt;

- Wohnstätten: Quantität, Größe, Form, Gestalt;
- Nahrungsmittel: Quantität, Größe, Qualität;
- Gegenstände: Quantität, Qualität;
- Berufe: Aufgabenfelder;
- Werkstoffe: Quantität, Qualität;
- Fortbewegungsmittel: Größe, Material, Antriebstechnik, Komfort;
- Tiere: Artenvielfalt;
- Menschen: Aussehen, Leben und Tod, kognitive Leistungsfähigkeit, Anzahl.

Als auslösende Momente für Veränderungen sowohl im positiven als auch im negativen Sinne werden im Rahmen der Gespräche verschiedene Aspekte deutlich:

- Erfindungen, z.B. Feuerzeug, Motor, Auto;
- Entdeckungen, z.B. Rohstoffe;
- Umwelteinflüsse, z.B. Eiszeit, Aussterben der Dinosaurier;
- menschliche Bedürfnisse und Wünsche, z.B. Vermehrung, Komfort, Zeitersparnis;
- menschliche Erkenntnisse, z.B. Umweltschutz;
- Kriege, z.B. Zweiter Weltkrieg;
- Einfluss außerirdischen Lebens.

An vielen Stellen zeichnet sich in Grundzügen das deutlich werdende Bewusstsein der Kinder über den Evolutionsprozess, also einer Veränderung vom affenähnlichen Wesen der sehr frühen Vergangenheit bis hin zur physischen Gestalt des heutigen Menschen ab. Niko beschreibt den Prozess der Menschwerdung mit den Worten: „Also zu...zuerst...die Steinzeitmenschen, die waren zuerst Affen, dann wurden sie immer mehr richtige Menschen und dann wurden sie Steinzeitmenschen“ (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 7). Auch in Bezug auf die nahe Zukunft werden Veränderungen erahnt. So sagt Lisa zur Physis des Menschen voraus: „Ja, und die [Menschen] werden auch so...die werden auch so viele Falten haben. [...] Weil nach dreißig Jahren sind die meisten Erwachsenen schon Omas“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 6). Das Mädchen betrachtet den Zeitraum von 30 Jahren und bezeichnet Menschen im höheren Erwachsenenalter als „Omas“. Die von ihr angeführten Kriterien sind das Lebensalter und auch Äußerlichkeiten wie Hautfalten.[178] Bei ihrer Darstellung mag sie sich an ihrer

[178] Auch der Zweitklässler Simon assoziiert mit zukünftigen Veränderungen das Älterwerden der Menschen „Ja, wir kriegen Falten“ (GD Kl. 2, Nr. 5, S. 2). Größere physische Veränderungen legen die Kinder in die sehr entfernte Vergangenheit in 1000 Jahren, denn „die Menschen vor uns ham...haben sich ja auch weiterentwickelt und wieso wir denn auch nicht?!“ (ebd., S. 3). Wie sie sich konkret verändern, können die Probanden jedoch nicht beschreiben. Anders hingegen meint die Zweitklässlerin Meike unter Berücksichtigung der physischen Entwicklung des Menschen von der Vergangenheit bis in die Gegenwart (GD Kl. 2, Nr. 3, S. 5):

Meike: Die haben [in Zukunft] vielleicht so ’n ganz plattes Gesicht.
Int.: Mhm, wie kommst du da jetzt drauf?

Großmutter orientiert haben. Sie richtet ihren Blick von der Gegenwart in die Zukunft und stellt damit eine Verknüpfung zwischen den Zeitdimensionen her.

Einige Aussagen deuten auf das Wissen der Kinder hin, dass sich auch die intellektuellen Fähigkeiten des Menschen im Laufe der Menschheitsgeschichte weiterentwickelt haben und sich der Prozess zukünftig fortsetzen wird. Das Zusammenspiel neuer Produktionsgüter und Rohstoffe sowie technischer Erfindungen und Neuerungen durch gesteigerte kognitive Leistungen werden als Grundlage für Fortschrittsprozesse angesehen. Exemplarisch belegt Telses Äußerung die Entwicklung und Verwendung neuer Materialien in der Bekleidungsindustrie: „Weil man dann...weil da immer mehr Erfinder waren und da...deshalb. Und weil man auch Stoff erfunden hat, um das zu machen. Von Schafen und so“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 1). Wie Telse verwendet z.B. auch Pia das Verb „erfinden“ universal für jegliche technische Veränderungs- und Entwicklungsprozesse: „Erst wenn die Technik erfunden wurde [gab es Pistolen]“ (GD Kl. 1, Nr. 4, S. 4). Beide Mädchen wissen demnach um die kognitive Leistung des Menschen zur Erzeugung neuer Güter, welche nicht auf Zufallserscheinungen zurückgeführt werden.[179]
Ähnlich verhält sich dies in einem Gespräch zur Frage, ob es in der Kindheit ihrer Großeltern bereits Computer gab (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 4):

Telse: Computer noch nicht. Da gab ’s noch keinen Strom.
Int.: Ach, da gab ‘s...hatten die kein Licht?
Telse: Nee, die...
Frank: Wenn nur Kerzen.
Telse: ...hatten nur Kerzen und später wurde dann irgendwie Strom erfunden.

Die Kinder gehen zwar von der falschen Annahme aus, dass es vor ca. 60 Jahren noch keinen Strom gab und nennen daher nur Kerzen als Lichtquelle. Die Verwendung der zeitlichen Bestimmung „später“ im letzten Satz weist auf eine Verknüpfung der Kindheit ihrer

---

Meike: Ja, weil...früher, da hatten die Menschen auch mehr so ein Kinn, was hier so vor...was so nach vorne ging und die Stirn war auch viel weiter hinten.
Int.: Aha, und wie ist es jetzt? Und wie wird es dann sein?
Meike: Jetzt...jetzt ist es...ist die Stirn etwas weiter vorne und das Kinn ist auch hier. (zeigt mit ihrem Finger auf ihr Kinn)
Int.: Prima, richtig. Und später meinst du, könnten sie ein plattes Gesicht haben?
Meike: Ja.

An anderer Stelle datiert sie die von ihr beschriebenen Veränderungen in der Weise: „In so ’n paar Jahren, da bleibt es eigentlich gleich. Das dauert viele Millionen Jahre, bis sich die Menschen entwickelt haben. Das geht nicht so von heute auf morgen“ (GD Kl. 2, Nr. 3, S. 9).

[179] Ähnlich äußern sich auch die Zweit- und Drittklässler. Die älteren Kinder erweitern diese Ansicht jedoch um das Argument der Nutzung eines breiteren Spektrums an Materialien, indem u.a. neue Rohstoffquellen erschlossen wurden. Nach Meinung von Claas waren die Steinzeitmenschen eben „noch nicht so weit mit der Technik“ (GD Kl. 3, Nr. 3, S. 1), „da sie irgendwie noch nicht so hoch entwickelt waren“ (ebd.) und „sie wussten auch noch nicht so, wo die Rohstoffquellen waren“ (ebd.).

Großeltern mit einer späteren Zeit hin, in der Strom entdeckt wurde und der wiederum gegenwärtig den Betrieb von Computern bedingt. Sie erkennen folglich einen Fortschritt im Zeitverlauf, indem Kerzen als primäre Lichtquelle ausgedient haben. Die heutige Verwendung von Kerzen, den Kindern aus dem häuslichen Alltag bekannt, weist auf eine gewisse Statik hin.

Insbesondere an der Gewinnung und Verwendung von Rohstoffen, z.B. Stahl statt Holz beim Schiffbau, Kohle statt Windkraft als Antriebsmittel von Schiffen, Benzin statt Muskelkraft zum Antrieb von Autos machen die Kinder vergangene und zukünftige Veränderungsprozesse fest. Anhand der Aufgabe, Schiffe nach dem Alter zu sortieren, wurde das Wissen der Kinder über Fortschrittsprozesse in der Seefahrt überprüft. Das Ergebnis der selbständigen Einordnung der Schiffe war nach anfänglichen Schwierigkeiten fehlerfrei. Das Gespräch während und nach dem Sortiervorgang verdeutlicht ein Bewusstsein für historische Wandlungen. Die Kinder führen Veränderungen auf technische Innovationen zurück, durch die sich Transportvorgänge einfacher, sicherer und schneller gestalten ließen. Hierzu das Gespräch über die Veränderungen von Schiffen im historischen Zeitverlauf. Die Aussagen sind zum Teil mit Begründungen untermalt, die Aufschluss über ihren Wissensstand und ihre kognitiven Fähigkeiten, aber auch über ihr geschichtliches Weltbild geben (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 4):

Int.: Also, du [Lisa] meinst erst das mit der Flagge hinten, dann das mit dem Dampf...
Telse: Das stimmt noch.
Int.: ...und dann meinst du das mit den zwei Schornsteinen?
Lisa: Mhm. (nickt zustimmend)
Niko: Das stimmt nicht mehr. Weil die Titanic ist jünger als, ähm,...
Telse: Das stimmt.
Niko: ...also, älter als das andere, was als drittes ist. Das ist älter.
Telse: Mhm. (nickt zustimmend)
Int.: Was meinst du? Warum hast du das denn jetzt so gemacht?
Lisa: (tauscht Schiff „4“ und „3“ um)
[...]
Niko: Weil das noch...die hatten ja noch nicht immer so...so ’n...
Telse: Ja.
Niko: ...großes Schiff, wie die Titanic oder so.
Telse: Weil...
Niko: Weil die auch alles noch erfinden...weil...weil erst gab ’s ja kleinere Schiffe, aber da waren auch schon Segel dran, nur noch aus Papier. Dann waren sie schon noch

’nen bisschen härter aus Stoff und dann war da später die Titanic, als die dann untergegangen ist hat man noch...hat man dann die anderen großen Schiffe erfunden.

Int.: Ah. Was meintest du noch? Willst du auch noch was sagen? (zu Telse)

Telse: Weil die ja auch noch so...weil die auch noch kein Stahl und so hatten. Deshalb hat...die hatten ja erst nur Holz und dann wurde eben das hier erfunden und dann das hier. Dann wurde da so ’n Dampfer erfunden, dann...dann die Titanic und dann das.

Int.: Mhm. Du sagtest, hier wurde ein Dampfer erfunden? (zeigt auf Schiff „4“)

Telse: Mhm. (nickt zustimmend)

Int.: Was heißt denn das, wenn das ein Dampfer ist?

Telse: Das da Dampf rauskommt.

Int.: Wie fährt denn das dann?

Telse: Schneller.

Int.: Schneller.

Niko: Also, das kann...

Telse: Weil das auch ’nen Mühlenrad ist und das bringt ’s schneller voran. (zeigt auf das Rad an Schiff „2“)

Int.: Ein Windrad? Wird das mit Wind angetrieben?

Telse: Nee, so ’n Wasserrad, da wird das so...da wird das so...

Int.: Mhm.

Niko: Das dreht sich im Wasser und dann kommt man schneller voran mit.

Die Überlegungen zeigen ein erstes Bewusstsein über Wandlungsprozesse in der Vergangenheit. Zur Identifikation von Veränderungen im Transportmittelsektor wenden sie bestimmte Kriterien wie Antriebsart, Größe, Material und Geschwindigkeit an. Als Ziele werden die Anforderungen einer komfortableren, schnelleren und sicheren Fortbewegung genannt, die auch Merkmale zukünftiger technischer Innovationen sind.

Mit weitaus mehr Phantasie stellt Telse an anderer Stelle die Entwicklung von Fahrrädern vor, bei der sie die Kriterien Bauform und Material berücksichtigt: „Die...in der Steinzeit gab ’s schon solche Fahrräder, da haben ‘se Steine genommen und aus Ästen...da gab ’s auch schon Bänder und die...das haben sie dann zusammen gemacht...zusammen gewebt. Und dadurch...da haben sie dann auch so Steine...hatten sie dann so Steinhammer, erst gab ’s da nur solche viereckigen Räder, aber dann kam da so ’n Erfinder und hat daraus runde gemacht. Und daraus...da haben die Eisen gefunden und daraus dann solche Metallfahrräder gemacht“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 3). Die von ihr geäußerte Vermutung, dass es

in der Steinzeit bereits Fahrräder gab, ist ein Beispiel für eine fälschlicher Weise angenommene Statik im Zeitverlauf.

An dieser Stelle soll eine bemerkenswerte Darstellung von Niko (siehe Anhang, Zeichnung 2.1) Erwähnung finden, in welcher er die Entwicklung von Waffen darstellt. Der zeitliche Bezug zur Steinzeit bzw. zur Existenz der Dinosaurier soll hier unberücksichtigt bleiben. Der Junge erläutert seine Zeichnung in dieser Weise (GD Kl. 1, Nr. 4, S. 4):

Niko: Ja, das ist...sind Menschen. Auch wieder so nach...die „Drei“, hier die „Eins“, das ist dieser hier. Der wirft noch mit so ’m Pfeil auf den Dino hier. Dann kommt die „Zwei“, die macht noch mit’m Stock, die gehört zu dieser hier. (zeigt auf Höhle „2“). Dann kommt die „Drei“. Der hat ein Schwert in der Hand.

Int.: Ein Schwert?

Niko: Mhm. (nickt zustimmend)
Ja, die drei ist da und die „Vier“ ist...die „Vier“ hier so mit einer Pistole, schießt auf den Dinosaurier, die ist in dieser hier. (zeigt auf Höhle „4“)

Int.: Also, der Erste hatte einen Pfeil, der Zweite hatte...

Niko: Ein Stock.

Int.: Ein Stock. Der Dritte hatte...was war das?

Niko: Ein Schwert.

Int.: Ein Schwert. Und der Vierte hatte ‘ne Pistole, sagtest du.

Niko demonstriert in der Passage anhand der Entwicklung von Waffen (siehe analog Seite 230 zur Veränderung von Höhlen) sein Wissen über Veränderungen im Zeitverlauf. Der von ihm beschriebene Fortschrittsprozess verläuft vom Jagen mit Pfeil und Bogen über die Verwendung von Stöcken[180], Schwertern bis hin zu Pistolen. Die Tatsache, dass er die Entwicklungsprozesse - entgegen der Aufgabenstellung „male mir ein Bild zur Steinzeit“ - darstellt, ist ein Indiz für das Bedürfnis der Erstklässler, nicht nur Wissensinhalte zu dokumentieren, sondern auch Veränderungen im Zeitverlauf darstellen zu wollen. Unklar bleibt aber, ob er tatsächlich alle vier Entwicklungsstadien zeitlich der Steinzeit zuordnet.

Die Vorstellungen der Kinder zu Veränderungen von Transportmitteln wurde u.a. anhand einer Abbildung eines roten Golf II und einem dunkelgrünen Kleinwagen aus den 1960er Jahren überprüft. Die Frage, welches Auto älter ist, können die Kinder korrekt beantworten. Kaja begründet ihre Antwort mit ihrem Wissen über Autos „Weil das..., ähm, weil das da ist neu.“ (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 15) und zeigt dabei auf das Fahrzeug. Ina stellt einen Vergleich mit

[180] Gemeint sind hier sicherlich Speere, die er als solche nicht zu bezeichnen vermag.

dem Wagen eines ihr aus dem Fernsehen bekannten britischen Komikers her. Die kleinere Größe, das Aussehen einzelner Details wie Lichter sowie die Farbe des Autos sind für die Mädchen ebenfalls Indizien, warum der von ihnen genannte Wagen der ältere sein muss. Auf die Frage, ob das Auto ein gutes Fahrzeug ist, zeigt Ina ein Bewusstsein dafür, dass es früher gut war, es nunmehr als von ihr bezeichneter „Oldtimer“ nicht mehr den heutigen Qualitätsanforderungen entspricht. Indem sie das Auto aus früherer Perspektive betrachtet, kommt sie zu der Vermutung: „Früher vielleicht, das [Auto] ist ja sehr fein“ (ebd., S. 16).

Da Historizitätsbewusstsein nicht nur auf Vergangenes zu beziehen ist, sondern auch auf Zukünftiges, sollen an dieser Stelle exemplarisch die kindlichen Vorstellungen insbesondere zu zukünftigen Transportmitteln dargelegt werden.
Adjektive wie „gut“, „schön“, „neu“, „modern“ bzw. im Komparativ „ganz toll modern“, „ganz gut“, „ganz neu“, „schöner“ sind sprachliche Kennzeichen, mit denen gegenwärtige und zukünftige Merkmale von Gegenständen, Häusern, Transportmitteln etc. charakterisiert werden.[181] So erklärt z.B. Sonja Fahrzeuge der Zukunft: „Das sind welche, das sind moderne Autos. [...] Die sehen ganz neu aus. Das sind irgendwie so ganz toll moderne Baggers. [...] Moderne Baggers, moderne Autos“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 5). Die Verwendung der genannten Adjektive zeugt von ersten Bewertungen, die durch einen Vergleich mit Gegenständen der Gegenwart ausgebildet werden. Analog werden Vergleiche zwischen Vergangenheit und Gegenwart hergestellt, die mit den Adjektiven „modern, neu, gut“ bzw. „(ziemlich bzw. ganz) alt“ fixiert werden.
Technische Fortschrittsprozesse ermöglichen eine schnellere und umweltschonendere Fortbewegung mit der von Telse skizzierten Folge „Dass die Autos nicht mehr...dass die Autos nicht mehr so...so viele Abgase lassen und so was alles“ (ebd., S. 6). Weitaus unrealistischer klingen die Meinungen von Niko und Lisa, dass es später fliegende Autos geben wird, die ihre Flügel ausfahren und bei Verkehrsstau auf den Straßen auf den Luftweg ausweichen können. Eine Verkehrsregelung in der Luft wird dann, wie Lisa beschreibt, notwenig (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 3):

Int.: Wie werden die denn später mal sein, die Autos?
Niko: Dass die Autos fliegen können.
Int.: Dass die Autos fliegen können. Was meint ihr?
Telse: Ja.
Sonja: Ja. (leise)
Int.: Ja? Wie sehen die denn dann wohl aus?
Niko: Ich denke mal so wie jetzt, aber nur, dass sie genau noch was anderes können,

[181] Im dritten Schuljahr ist der Begriff „supermodern“ als weitere Komparativform gebräuchlich. In falscher Weise gesteigert werden auch Adjektive wie z.B. „noch elektrischer“ zur Beschreibung zukünftiger Häuser.

also noch, äh, fliegen. [...]

Lisa: Ähm, da haben die dann solche Vierecke und darin sind dann so die Flügel.

Niko: Und wenn einmal Stau kommt, dann fliegen sie einfach.

Lisa: Drücken sie auf `nen Knopf und dann gehen die Klappen auf, Flügel werden ausgefahren und dann schweben sie einfach.

Int.: Aha.

Niko: Ja, aber alle, ne? Dann fliegen alle.

Lisa. Nein.

Niko: Dann fliegen sie alle, ne? Und unten...und unten fahren sie...ist alles frei.

Lisa: Aber da hebt sich aber auch die Autobahnen ab.

Die letzte Äußerung von Lisa ist eher symbolisch gemeint und weist auf eine Verlagerung des Straßennetzes in den Luftraum hin.[182] Interessant am zweiten Beitrag Nikos ist, dass er sowohl von einer gewissen Statik im Zeitverlauf „Ich denke mal, so wie jetzt", aber auch von einer Veränderlichkeit „dass sie genau noch was anderes können" ausgeht. Entgegen dieser recht umfassenden Darstellung vermögen andere Kinder ihre Ansichten nur kurz und unpräzise darzulegen. Eine typische Antwort der Sechs- und Siebenjährigen ist: „Es gibt

---

[182] Auch einige Zweit- und Drittklässler gehen von der Vorstellung fliegender Fahrzeuge aus, die u.a. eine schnellere, sichere und umweltschonendere Fortbewegung ermöglichen. Ganz ähnlich den Erstklässlern meint der neunjährige Timo, dass sie im Wesentlichen unverändert sind, „nur mit Flügeln" (GD Kl. 3, Nr. 3, S. 6) und Meike ergänzt „Und wenn dann Stau ist, dann drückt man auf so 'n Knopf und dann fliegt man" (ebd.).
In einem Gespräch mit Zweiklässlerinnen weisen diese anfänglich die Vorstellung fliegender Autos aus physikalischen Gründen zurück. Am Ende der Gesprächssequenz scheint ihnen die Vorstellung aber nicht mehr ganz abwegig zu sein (GD Kl. 2, Nr. 3, S. 2):

Ines: Caro und ich, wir ham uns früher mal vorgestellt, die Autos ham Flügel und mitten in der Luft stehen die Schilder.
Int.: Könnte das sein?
Mia: (zuckt mit den Schultern)
Int.: Du zuckst mit den Schultern.
Meike: Nee.
Int.: Du sagst „nein".
Alle: Nö.
Int.: Warum nicht?
Meike: Worauf sollen die Schilder denn stehen?
Int.: Mhm.
Ines: Auf den Wolken können sie ja irgendwie schlecht stehen.
Int.: Das ist richtig ja.
Jenny: Und außerdem, ein Auto ist viel zu schwer...
Meike: Ja.
Jenny: ...dass es fliegen kann.
Int.: Aha.
Jenny: Menschen können ja auch nicht fliegen, weil sie zu schwer sind. Vögel sind leichter und kleiner.
Meike: Das geht auch nicht wegen der Erdanziehungskraft.
Int.: Mhm. Aber wenn man eine Düse ein bauen würde, an einem Flugzeug, äh,...an ein Auto, wie beim Flugzeug?
Meike: Naja.
Jenny: Naja. Ja. (unsicher)
Int.: Könnte das dann gehen?
Meike: Mit einer starken Düse schon, aber so 'ne ganz schwache...
Jenny: Das müsste man auch so ein bisschen umbauen. Auch so Segelflügel und so alles noch dranmachen.
Int.: Mhm. Also wär's ja dann 'nen kleines Flugzeug?
Jenny: Ja, so in der Art.

moderne Autos, die sehen ganz neu aus“. Rudimentäre Vorstellungen sowie mangelnde sprachliche Ausdrucksfähigkeit mögen hier Einfluss haben.
Auch Flora und Fauna unterliegen nach Ansicht vieler Kinder Veränderungen im Zeitverlauf, so berichten sie u.a. über das Aussterben der Dinosaurier und den Evolutionsprozess. Ein düsteres Zukunftsszenario entwickeln zwei Mädchen auf die Frage „Wie wird denn da [in Zukunft] die Natur sein, wie’s draußen aussieht?“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 6):

Telse: Die Bäume sind...werden vergammelt sein.
Int.: Warum denn?
Telse: Also, weil...
Marie: Weil dann ist...dann ist die Luft nicht mehr so gut wie jetzt.
Telse: ...auch immer mehr Autos lang fahren und wenn...dann werden die Bäume...und dann wenn die Bäume ja noch volle Natur haben, dann ist es ja noch gut, aber wenn überall solche Baustellen sind, dann sterben die Bäume.
Int.: Aha.
Marie: Und wenn auch, ähm, nicht mehr so frische Luft wie da ist, dann werden...dann werden die Bäume, dann können die auch vergammeln oder können umfallen, wenn einer sie umlegt oder auch mal dagegen tretet mit einem ganz scharfen Säge so.
Int.: Ja.
Marie: Und dann können die Bäume umfallen und sind tot.
Int.: Wird ‘s denn dann gar keine Bäume mehr geben?
Telse: Wenn die meisten abgesägt werden zu...zu Brennholz oder so was, dann wird ‘s bald keine Bäume mehr geben.
Int.: Aha. Und Blumen und Wiesen und Büsche?
Marie: Ja, also die Wiesen, die...die sehen dann nicht mehr so grün aus, wie zum Beispiel diese Wiese. (zeigt aus dem Fenster)
Int.: Warum?
Marie: Also, weil dann ist ja die Natur vergangen, dann kriegt die Wiese auch kein...und dann kann immer auch mehr Sturm kommen, dann kann der Rasen ja auch abfallen. Dann kommt nur Regen auf die Erde und dann können nur noch Pflanzen wachsen vielleicht.

In diesem Auszug bilden die Probanden von der Gegenwart ausgehend Hypothesen über zukünftige Veränderungen des Lebensraums. Raubbau an den natürlichen Reserven, sprich Zerstörung der Wälder, Umweltverschmutzung sowie extreme klimatische Bedingungen sind in dieser und anderen Sequenzen genannte, durchaus realistische Gründe für negative,

umweltbezogene Entwicklungsprozesse. Es handelt sich sowohl um Naturkatastrophen als auch um durch Menschen verursachte Entwicklungszustände. Dieses bedeutet, dass bereits Erstklässler die Problematik der Umweltzerstörung als einen Veränderungsprozess erkennen können, der von der jüngsten Vergangenheit über die Gegenwart bis in die Zukunft reichen wird. Erkennbar ist nicht, welchen Zeitrahmen sie für die genannten Veränderungen annehmen.
Zukünftig erwarten viele Probanden eine fortschreitende Technisierung der Lebensumwelt z.B. durch die industrielle und private Nutzung von Robotern. Einige Kinder geben diesen eine menschliche Gestalt. Kai führt diesen Gedanken sogar noch weiter aus: „Die Tiere...die Tiere werden Robotertiere“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 1).[183]

Den Abschnitt des Historizitätsbewusstseins abschließend, soll noch auf die Veränderungen von Behausungen im Laufe der Menschheitsgeschichte eingegangen werden. Sowohl ihre äußere Gestalt als auch ihren Nutzen sehen die Kinder im Wandel begriffen. Beispielsweise hat Niko zeichnerisch versucht, die im Zeitverlauf vollzogenen Veränderungen der Höhlen darzustellen, die er während des Malens mit folgenden Worten kommentiert: „Also, ich hab‘ hier Höhlen gemalt und dann habe ich auch noch den...und da habe ich hier auch noch so Zahlen hingemalt, wie sie sich Höhlen, ähm, immer so nach, ähm, Jahren so gebaut haben. Das ist noch so die älteste, weil das die „eins“ ist und, ähm, das ist die „Zwei“, die zweitälteste und dann kommt die „drei“, das ist die drittälteste. Und das ist die „Vier“, das ist die modernste. [...] Aus Stein [haben sie die Höhlen gebaut], deswegen sind sie auch grau“ (GD Kl. 1, Nr. 4, S. 4).
Auch Sonja weiß, wie fast alle Kinder, über das Leben der Steinzeitmenschen in Höhlen Bescheid. Im Mittelalter wohnten die Händler „so in kleinen Häusern mit Strohdächern“ (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 4) und heutzutage wohnt man in Ein-, Zwei- und Mehrfamilienhäusern. Zukünftig vermutet sie eine Bevölkerungsexplosion und schlussfolgert daher auf ein sehr beengtes Wohnumfeld: „Dass die Welt schließlich dann, äh, voller Menschen steht und kein Mensch hat mehr für ein Haus Platz. Dann müssen immer wieder ein paar mehr Menschen damit einziehen, also dass da so zehn Menschen in ein kleines Haus kommen und drei Menschen zusammen in ein Haus“ (GD Kl. 1, Nr. 7, S. 5). Als veränderlich sieht das Mädchen die Anzahl der Bewohner eines Hauses, als statisch beschreibt sie die Art des Wohnens in Häusern im Gegensatz zum Leben in Höhlen in der Steinzeit.

[183] Auch einige Zweit- und Drittklässler gehen von einer zunehmenden Technisierung des Alltags aus, z.B. werden Roboter tägliche Verrichtungen wie das Einkaufen übernehmen. Der achtjährige Claas beschreibt die zukünftige Technisierung am Beispiel einer kleinen Maschine, „die ist so groß wie ein Regal und da hat jeder so seine eigene Essensmaschine. Und dann so Sachen, so Süßigkeiten stellt sie dann so einfach her. Wenn man auf so’n Knopf drückt, dann stellt sie Süßigkeiten her“ (GD Kl. 3, Nr. 3, S. 2).

Sprachliche Repräsentation von Geschichtsbewusstsein

Trotz der individuell recht unterschiedlichen Ausprägungsgrade des Zeit-, Realitäts- und Historizitätsbewusstseins sind Erstklässler bereits in der Lage, ihre noch rudimentären Wissensinhalte über die verschiedenen historischen Epochen und Ereignisse miteinander in Beziehung zu setzen und in Form von Schlussfolgerungen, Deutungen, Erklärungen, Analogien, Erzählungen, Beurteilungen, Hypothesen usw. zum Ausdruck zu bringen. Obwohl diese Kompetenzen bereits vielfältig in den exemplarisch dargestellten Auszügen aus Gruppendiskussionen und in den Kommentierungen während des Zeichnens deutlich geworden sind, soll auf sie im Folgenden nochmals am Beispiel mehrerer Äußerungen des sechsjährigen Nikos eingegangen werden.

- Erklärung -
Niko hat die Epoche des Mittelalters positiv bewertet. Auf die Frage, ob er aus damaliger Sicht keine Angst vor einer kriegerischen Auseinandersetzung gehabt hätte, erklärt der Junge: „Ja, ich...die Burgen haben meist solche Geheimgänge in der Burg. Und da gehen...gehen die Leute dann immer rein. [...] Da...da kann man auch...wird man versorgt von den Dienern“ (GD Kl. 1, Nr. 3, S. 8).

- Begründung -
Er begründet das Aussterben der Dinosaurier mit dem Einsetzen der Eiszeit: „Weil die Babies [der Mammuts], die konnten ja in der Eiszeit ohne Wärme nicht auskommen. Deswegen mussten sie ja, ähm, - - ähm, mussten die dann ja auch im Eis schon sterben“ (GD Kl. 1, Nr. 5, S. 8).

- Schlussfolgerung -
An anderer Stelle schlussfolgert er: „Weil, in der Steinzeit da gab ’s ja noch keine, also noch kein Benzin und, ähm, kein Strom und keine Kabel und... [...] kein Motor. [...] Und so kann man auch kein Auto bauen“ (ebd., S. 3).

- Vergleich -
Ein Vergleich der Schnurrbärte von Säbelzahntigern und Katzen veranlasst Niko zu der Überlegung: „Ja, weil die Säbelzahntiger hatten ja auch schon den gleichen Schnurrbart. Also das waren schon die Vorfahren von den Katzen. Von...es gibt ja auch noch die Löwen oder die Tiger, die sind auch noch Katzen...und Leoparden“ (ebd. 5, S. 8).

- Beschreibung -

Der Junge beschreibt beispielsweise die Evolution der Katzen mit den Worten „Das sind alles noch Katzen. [...] Die haben sich dann...ein paar davon haben sich in Gepard oder in Tiger oder in Löwe oder in ’ne Katze weiterentwickelt“ (ebd.).

- Definition/Rückschluss -

Erwähnenswert ist auch der folgende Dialog, in dem Niko sowohl erste Überlegungen einer Definition des Mittelalters äußert als auch Rückschlüsse auf die damaligen ökonomisch-sozialen Verhältnisse zieht (ebd., S. 11):

Niko: Also, Mittelalter ist, dass sie da noch nicht alles hatten, was es heute gab. Mhmh, es war auch noch vor ’m Ersten Weltkrieg.

Int.: Vorm Ersten Weltkrieg?

Niko: Ich denke mal, damit...dass die Menschen da, ähm, nur immer eine Sache sich kau...leisten konnten, weil...von dem Geld, was sie hatten nur höchstens, ähm, zwanzig Mark und damit konnten sie sich nur ’ne Hose und ’nen Pullover kaufen.

Int.: Waren die da sehr arm im Mittelalter?

Niko: Ja.

- Hypothesenbildung -

Hypothesen als weitere sprachliche Repräsentationsformen von Geschichtsbewusstsein werden seltener von einzelnen Kindern, sondern vermehrt im Austausch mit anderen entwickelt. Durch unzureichendes oder fehlerhaftes Wissen über Geschichte, Technik, Biologie usw. schreiben die Schulanfänger wissenschaftlich gesicherten Zusammenhängen einen hypothetischen Charakter zu und versuchen die fehlenden Wissensbausteine durch eigene Ideen zu ergänzen. Diese sind zum Teil noch sehr realitätsfern bzw. stark von der Gegenwart geprägt. Daher nehmen einige Probanden an, dass es in der Steinzeit z.B. Autos, Fahrräder gab. Die Hypothese, dass auch in der Gegenwart noch Dinosaurier leben können, entwickeln Telse und Kai mangels biologischen Wissens (GD Kl. 1, Nr. 2, S. 5):

Int.: Ja. Telse, du sagtest, es könnte sein, dass heute noch Dinosaurier leben?

Telse: Ja.

Int.: Erzähl mal. Wo denn?

Telse: Es könnte sein, dass die sich eigentlich nur verstecken und ganz still stehen und man hat...man...und die Inseln sind auch alle größer und man kann die nicht genau durchsuchen. Also kann’s auch sein, dass noch...dass man noch ein paar...dass noch ein paar Dinosaurier leben.

Int.: Mhm. Was meinen die anderen dazu?

Kai: Ich denke, dass, ähm, manche Dinosaurier konnten ja auch so...manche Dinosaurier ham auch noch Eier vergraben, in der Eiszeit. Bevor die Eiszeit kam...kam, ham die noch ein paar Eier vergraben.

Int.: Mhm. Mhm.

Kai: Und wenn die jetzt ausschlüpfen, dann kommen sie vielleicht. Die könnte überall vergraben sein.

Int.: Mhm.

Sprachlich verwenden die Kinder Formulierungen wie „es könnte/kann sein“ sowie das modale Adverb „vielleicht“ als Kennzeichen einer gedanklichen Konstruktion, als eine Aussage über etwas nur Vorgestelltes, nur möglicherweise Existierendes. Die Hypothesenbildung als Art der Rekonstruktionsleistung stellt neben dem Beschreiben, Beobachten u. dgl. eine zentrale Aufgabe bei der Beschäftigung mit Geschichte dar. Beispielsweise stellen auch Kaja, Ina und Caro Überlegungen zur Erfindung des Feuers an (GD Kl. 1, Nr. 1, S. 8/9):

Kaja: Nein, gut. Die hatten...vielleicht haben die das ja irgendwie erfahren, wenn ‘se...als sie mal so ’n Stein...sie wussten gar nicht...sie dachten vielleicht, das wär ‘nen einfacher Stein, nee.

Ina: Und ham darauf rum gehauen.

Caro: Und ham sich...und ham sich ‘nen anderen genommen, das war ‘nen Feuerstein. Und ham so gemacht und dann ist das vielleicht passiert. Und daher wussten sie vielleicht...und das wusste dann...

Ina: Und dann ham ‘se...

Caro: ...und dann hat sich das vielleicht rum gesprochen und dann wussten das alle und dann ham sie das gewusst.

Ina: Und dann waren die... (lacht)

Caro: Nein, dann wussten sie ’s, dann wussten sie ’s.

Zusammenfassung

Dieses Kapitel abschließend werden die zuvor beschriebenen Beobachtungen zusammengefasst dargestellt. Die Untersuchungen zeigen, dass viele Schulanfänger die Fähigkeit aufweisen, Ereignisse nach den von Pandel benannten Kategorien „früher – heute/morgen“, „real – imaginär“ und „statisch - veränderlich“ bewusst zu erkennen und

sicher einzuordnen. Einen sprachlichen Ausdruck finden ihre Überlegungen, zeitlichen Verknüpfungsleistungen und ihre sonstigen gedanklichen Konstrukte in z.B. Begründungen, Erklärungen, Schlussfolgerungen, einfachen Hypothesen. Emotionale Betroffenheit gegenüber einzelnen historischen Ereignissen und Epochen wird nur ausnahmsweise verbalisiert, ein Hinweis darauf gibt aber ihr Interesse und ihre Begeisterung an der Teilnahme der Erhebungen.

Ihre noch recht großen Wissens"lücken" zu den verschiedenen historischen Epochen sowie zu technischen und biologischen Zusammenhängen füllen die Schulanfänger mit eigenen Phantasien oder an die Gegenwart angelehnten Vorstellungen. Auch zeugt ihre Zukunftsperspektive zum Teil von sehr phantasiereichen, utopisch wirkenden Ideen, die einer realen Grundlage entbehren. Viele Probanden hingegen vertreten dennoch recht realitätsnahe, wenn auch im Eifer der Gespräche, zeitweise etwas übertrieben dargestellte Vergangenheits-, Gegenwarts und Zukunftsvorstellungen.

Inhaltlich vermögen Sechs- und Siebenjährige zwischen den Zeitdimensionen „früher", „heute" und „morgen" zu differenzieren, und sie zeigen erste Ansätze, chronologische Abfolgen im Zeitverlauf darzustellen. An unzähligen Äußerungen lassen sich oft nur schemenhafte Kenntnisse und Vorstellungen über bestimmte Aspekte und zeitliche Dimensionen der nahen und weit zurückreichenden Vergangenheit ausmachen, da diese vielfach noch nicht im Bewusstsein verinnerlicht sind. Bis auf den Zweiten Weltkrieg, von dem einige Kinder wissen, dass ihre Großeltern diesen im Kindesalter miterlebt haben, können sie alle anderen Epochen und Ereignisse nur ratend zeitlich fixieren. Jahreszahlen werden mangels Zahlbegriff kaum genannt, gebräuchlich sind adverbiale Bestimmungen der Zeit wie „früher", „damals", „jetzt" oder „später". Häufig sind auch Zahlen als Wortmarken wie z.B. eine Million. Ereignisse der Vergangenheit werden überwiegend in der Tempusform des Perfekts, die Gegenwart und Zukunft im Präsens dargestellt.

Auch weisen die Befunde die Fähigkeit vieler Erstklässler auf, statische und veränderliche Prozesse im Zeitverlauf zu beschreiben. Erkennungsmerkmale sind hierbei vor allem Größe, d.h. alles Kleinere war früher, aber auch Kennzeichen wie Geschwindigkeit, Ästhetik, Komfort, Zeitersparnis, Bauweise, Nutzbarkeit. Zur Beschreibung von Innovationen benutzen sie gerne das Adjektiv „modern". Die Zukunft wird primär durch die Menschheit selber, aber auch durch Naturgewalten bestimmt. Umweltaspekte, Bevölkerungsexplosion und technische Innovationen werden als Beispiele für Fortschritte und Rückschritte genannt. Selber sehen sie sich nicht für die Zukunft verantwortlich und stehen der zukünftigen Entwicklung distanziert gegenüber.

5.4 Ausprägung von Geschichtsbewusstsein im vierten Schuljahr

Wissens- und Vorstellungsinhalte

Viele Viertklässler haben bereits erweiterte natur- und kulturhistorische Kenntnisse und Vorstellungsbilder erworben, mittels derer sie zum Teil recht komplexe historische Szenarien konstruieren und vergangenes Geschehen zu deuten versuchen. Ihr Faktenwissen ist vielfach erstaunlich weit ausgereift und detailliert, ihr historisches Denken zusammenhängend. Namen bereits verstorbener Persönlichkeiten wie z.B. Otto Lilienthal, Julius Caesar, Erich Honecker, Cleopatra und Fachvokabular wie z.B. Ursuppe, Neandertaler[184], homo sapiens, Rosinenbomber, Luftschutzkeller, Armbrust, Trabantautos werden von einigen Probanden selbst motiviert genannt und erläutert. Insbesondere den Weltkriegen stehen sie nicht emotionslos gegenüber, verschiedene Vorkommnisse und die damaligen Lebensumstände werden mit „eklig“, „schlimm“, „blöd“, „schrecklich“ etc. charakterisiert.
Wie auch in den anderen Jahrgängen wurde im vierten Schuljahr die Methode des Brainstormings angewendet, hier mit jeweils einer homogenen Mädchen- bzw. Jungengruppe à vier Teilnehmern (siehe Anhang, Mind-map 1.4/2.4). Spontan haben sie mit dem Geschichtsbegriff verschiedene historische Epochen wie das Mittelalter, die Bronze- und Eisenzeit assoziiert, zugleich auch durch die Nennung der Begriffe „Schöpfung“, „Arche Noah“, „Abraham“, „Jakob und Esau“, „Moses“ und „Jesu Geburt“ zahlreiche biblische Bezüge hergestellt. Des Weiteren wurden von ihnen notiert:

- historische Ereignisse, z.B. die Weltkriege, der Mauerbau und –fall;
- frühere Herrschaftsreiche, z.B. das Alte China;
- Volksstämme, z.B. die Griechen;
- soziale Gruppen, z.B. die Ritter;
- sonstige historische Relikte, z.B. die Sieben Weltwunder, die Berliner Mauer;
- ein Teilgebiet der Geschichte, hier die Landesgeschichte;
- ältere Verwandte, z.B. ihre Großeltern.

Die Angaben „Urknall“, „Vorzeit“ und „Weltentstehung“ verdeutlichen ein noch fehlendes, in diesem Sinne auch nicht zu erwartendes Wissen der Viertklässler über den Beginn der

[184] Marc beschreibt einen „Neandertaler“ als „So ‘n Steinzeitmensch, nix anderes. - - - (lacht)“ (GD Kl. 4, Nr. 1, S. 5). Auch Ralf ist in der Lage, die Bezeichnung näher zu erklären: „Und, ähm, die heißen bei uns in Deutschland Neandertaler die Menschen, weil man Knochen von denen im Neandertal in Bayern gefunden hat“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 7).

„Geschichte“ mit der Hominisation, also der Menschwerdung vor ca. zwei bis drei Millionen Jahren.

Besonders erwähnenswert sind die zur Ergänzung der zahlreichen Begrifflichkeiten mit Vergangenheitsbezug genannten Zeitdimensionen „heutzutage“ und „Zukunft“, durch die sich ein erstes kindliches Bewusstsein für den Zeitverlauf erahnen lässt. Die Bedeutung der drei Zeitdimensionen kann mehrheitlich von den Probanden erklärt werden. Im Rahmen der mündlichen Beiträge sowie der Aufgabe 19 des Fragebogens V werden die Begriffe in folgender Weise umschrieben:

a) Vergangenheit: „es war schon“, „Steinzeit“, „es ist schon passiert“, „früher“, „was schon war“, „was geschah“ etc.;
b) Gegenwart: „heute“, „ist im Gange“, „ist jetzt im Moment“, „was heute ist“, „es ist gerade passiert“ etc.;
c) Zukunft: „3000“, „es kommt erst noch“, „später“, „was passieren wird“, „was einmal werden wird“, „was kommt“ etc.

Die während der Erstellung der Mind-maps spontan assoziierten Bezeichnungen werden zum einen durch die Kinder eigenständig, zum anderen infolge von konkreten Nachfragen mit Inhalten, Namen, Zeitangaben etc. präzisiert. Die Freude an der Darstellung ihrer Wissens- und Vorstellungsinhalte zeigt sich auch in den zahlreichen Gruppendiskussionen, deren reichhaltigen Inhalte im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben werden.

Die Epoche der Urzeit wird von den Neun- und Zehnjährigen mit Dinosauriern, also der Urzeit, in Verbindung gebracht. Genannt und notiert (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 1) werden eine Vielzahl an deutschen und lateinischen Bezeichnungen der Urtiere wie Langhals, Archeopterix, Trixeratur, Iguanodon, Brachiosaurus etc. Sie differenzieren zwischen Land- und Flugsauriern sowie zwischen Fleisch- und Pflanzenfressern und formulieren von der Wissenschaft aufgestellte Hypothesen über die Gründe ihres Aussterbens:

- Erdbeben;
- Klimaveränderung, d.h. Eis[185]- oder Warmzeit;

[185] Mit der Eiszeit, die kein direkter Gegenstand der Erhebungen war, assoziieren viele Kinder Schnee und Eis. Maik stellt in einer Gruppendiskussion, die im Rahmen meiner Examensarbeit erhoben wurde, bildlich dar: „Man konnte praktisch zu Fuß über 's Meer gehen, weil das so zugefroren war“ (GD Kl. 4, Nr. 9, Nr. 18). Julie präzisiert: „Die Eiszeit [...] wo's nur Eis gibt und so, also, wo die Menschen sich ganz warm anziehen mussten, weil's ja...und sie mussten mal in den Häusern bleiben und sie mussten probieren Holz noch zu finden oder sie haben immer Löcher in..., also in die Ei...also jetzt ins Eis getan, damit sie die, ähm, Fische auch...also Luft kriegen und so oder damit sie nicht...also, damit sie noch Luft kriegen“ (ebd., S. 17). Nina ergänzt, dass die Menschen mit Angeln gefangenen Fisch gegessen haben. Maik gibt an anderer Stelle Auskunft über die Abfolge von Stein- und Eiszeiten: „Immer so...es gab erst Steinzeit, dann kam die erste Eiszeit, dann wieder Steinzeit und dann die zweite Eiszeit. Dann wieder Steinzeit und dann ging’s weiter“ (ebd., S. 16).

- Zerstörung der Pflanzen durch Luftverschmutzung, Aussterben der Pflanzenfresser und im Späteren auch der sich von ihnen ernährenden Fleischfresser;
- Himmelskörper, z.B. Meteoriteneinschlag mit einer sich anschließenden Kälteperiode;
- Strahlung eines Kometen mit Hitzeentwicklung.

Als weiteres, bei den Neun- und Zehnjährigen beliebtes Thema hat sich die Steinzeit als Zeitabschnitt der Vorgeschichte herauskristallisiert, die sie im Groben zu skizzieren und zu deuten vermögen. Speziell zur Altsteinzeit verbalisieren und zeichnen sie begeistert ihre Vorstellungen, die nur in wenigen Ausnahmen nicht der historischen Realität entsprechen. Die durch die Methoden der Gruppendiskussion, der Befragung und des Zeichnens gewonnenen Daten lassen sich durch die Ergebnisse der Aufgaben 5, 10, 11, 12, 16 und 17 des Fragebogens V (siehe Anhang, Material V) ergänzen. Die zusammengefassten Einzelergebnisse verdeutlichten recht umfassende Kenntnisse und Vorstellungsbilder der Viertklässler:

- Tierarten: Wölfe, Mammuts, Dinosaurier, Hasen, Säbelzahntiger, (Greif-)Vögel, Wildschweine, Luchse, Rehe, Hirsche, (Höhlen-)Bären, Fische, Schnee- und Rebhühner, Schnecken, Schafe, Mastodons, Büffel, Bison, Insekten, Schlangen, Affen etc.;
- Behausungen: (Stein- oder Bären-)Höhlen mit Höhlenmalereien, Zelte etc.;
- Pflanzen: Bäume, Palmen, Kakteen, Gras, Büsche, Getreide etc.;
- Werkzeuge[186]: Äxte, Hämmer, Faustkeile, Steinbeile etc.;
- Nahrungsmittel/Getränke[187]: rohes und gebratenes Fleisch, Pilze, Fische, Wasser aus Flüssen und Quellen[188], Beeren etc.;
- Waffen: Speere[189], Axt, Pfeil und Bogen, Steine, Keulen etc.;[190]
- Fahrzeuge: Holzboote, Autos etc.;
- Gegenstände: Schalen, Tongefäße, Brillen etc.;
- Entdeckungen: Feuer, Rad etc.

---

[186] Von allen Probanden fehlerfrei gelöst wurde die Aufgabe 16 des Fragebogens V (siehe Anhang). Das Ergebnis verdeutlicht sowohl fundierte Wissensinhalte als auch die Fähigkeit im Sinne des Historizitätsbewusstseins zwischen früheren und später entwickelten Werkzeugen unterscheiden zu können.

[187] Die Vorstellungen der Kinder zur Ernährungsweise der Steinzeitmenschen (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 11) zeigt ein Bewusstsein der meisten Viertklässler über die sich seither verändernde Nahrung. Sie wissen, dass sich die Menschen von Naturalien wie Beeren, Wasser und Fleisch ernährt haben und sie diese, im Gegensatz zu heute, nicht weiter verarbeitet haben.

[188] Maik weist darauf hin, dass Frühmenschen, die vor zehn Millionen Jahren gelebt haben, sich „[...] von der Natur ernährt [haben]“ (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 6).

[189] Ein Speer wurde von vielen Kindern wie von Flori „aus ‘m Stock - - und ‘nem ganz spitzen Stein“ (GD Kl. 4, Nr. 10, S. 1) bestehend beschrieben.

[190] Sonja differenziert nach Zeiten. In der Altsteinzeit hat man die in eine Schlucht gejagten Tiere mit Steinen getötet, in jüngerer Zeit haben die Steinzeitmenschen mit Speeren gejagt (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 4): „Pfeil und Bogen hatten die manchmal. […] Aber meistens haben die mit Speeren gejagt. Oder...manch... Also...ganz...ganz, also in der Altsteinzeit, da haben die auch immer mit Steinen runter geschmissen...“.

Viele Zeichnungen zeigen in mannigfaltiger Form Szenarien steinzeitlichen Lebens wie Jagdszenen oder das alltägliche Miteinander in bzw. an Höhlen. Feuer, welches von vielen Kindern, z.B. durch Feuerpfeile, Fackeln oder mit Steinen eingefasste Feuerstellen dargestellt wird (siehe Anhang, Zeichnungen 2.4, 3.4, 4.4, 5.4), verdeutlicht ihr Bewusstsein über seine besondere frühere Bedeutung zur Jagd von Großwild, zum Schutz vor Tieren, als Wärme- und Lichtquelle und als Möglichkeit der Nahrungszubereitung, insbesondere von Fleisch. Kai stellt es in der Altsteinzeit mit den Worten „Es war aber ganz selten." (GD Kl. 4, Nr. 10, S. 2) als knappes Gut dar, „[...] denn die Menschen wussten ja noch gar nicht richtig, wie man 'nen Feuer macht. [...] Wenn der Blitz irgendwo eingeschlagen ist, haben sie sich Feuer geholt. Und dann haben sie selbst gemerkt, dass sie das auch aus Stein machen können. Wenn sie die Steine zurecht geschlagen haben, dann kommt ja auch meistens Feuer" (ebd.). Nach wissenschaftlichen Untersuchungen entspricht die Beschreibung des Jungen dem Verfahren der Steinzeitmenschen das Feuer für sich zu nutzten, als sie es anfänglich noch nicht selber entzünden konnten.

Die physische Gestalt der Steinzeitmenschen wurde von vielen Kindern versucht, ähnlich der Heutigen zu zeichnen. Sie vermögen ausnahmslos alle, diese aus drei Abbildungen eines Urmenschen, eines Steinzeitmenschen und eines heutigen Menschen zu erkennen (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 10).

Die Nutzung des Fells von gejagten Tieren wie z.B. Mammuts, Wildschweinen, Bären und Wölfen beschränkt sich nach ihrer Ansicht auf die Verwendung als Schlafunterlage, Kopfkissen und Decke sowie als Material für Kleidung, deren Dicke ein Mädchen je nach Jahreszeit als variabel annimmt. Wie beispielsweise auf den drei Zeichnungen 2.4, 4.4 und 5.4 (siehe Anhang) sichtbar, wird die steinzeitliche Bekleidung der natürlichen Farbe der Felle entsprechend mit einem schwarzen Stift oder mit braunen Farbtönen gezeichnet. Die Kleidungsstücke werden als „Stofffetzen" (GD Kl. 4, Nr. 1, S. 1) und „Pelzmäntel" (GD Kl. 4, Nr. 11, S. 2) benannt und „[...] nur so umgehängt und zusammengeknotet" (Ali) (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 3) bzw. nach Meinung Sinas „[...] haben sie ein Loch [in das Fell] rein gemacht, über 'n Kopf gezogen und das hing dann irgendwie so runter" (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 8). Mangels Schafen gab es nach Meinung von Anna auch noch keine Wolle und sie „[...] konnten ja auch noch nicht mit Wolle stricken und so" (ebd.).

Auch Jule erklärt deutlich, warum es noch keine Wollkleidung in der Steinzeit gab: „Weißt du was, Nina, die, in 'ner Steinzeit, die hatten doch noch gar kein...noch gar kein Material das zusammen zumachen. Vielleicht hatten sie Schafe, aber [...] sie konnten das ja noch gar nicht richtig machen. Ich meine, sie wussten ja noch nicht, wie man das näht oder die hatten noch gar kein Nähzeug. Gar kein...womit man so die Schafwolle kleben konnte. Deswegen musste das später sein" (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 15). Die Herstellung von Kleidung, das Wasserholen und Kochen wurde als Aufgabe der Frauen gesehen, das Jagen und Entfachen

des Feuers als eine Tätigkeit der Männer. Kommunikation erfolgte verbal oder nonverbal, so erklärt Tetje: „Die haben...die haben immer so gemalt. Gemalt, was sie sagen wollen“ (leise) (GD Kl. 4, Nr. 7, S. 10). Ralf nennt den ihm geläufigen Fachbegriff „Höhlenmalerei“, den er mit den Worten „Da haben die Steinzeitmenschen an Höhlenwänden gemalt, was für Tiere sie jagen“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 7) präzisiert.

Im Rahmen des Würfelspiels sowie der Aufgabe 17 des Fragebogens V (siehe Anhang) wurden die Kinder gebeten anzugeben, was es in der Steinzeit schon bzw. noch nicht gab. Alle Kinder konnten die Aufgabe mit keinem oder nur einem Fehler lösen. Zusammen mit frei assoziierten Gegenständen, Fahrzeugen etc. ergibt sich dieses Bild:

- Häuser;[191]
- Fortbewegungsmittel, z.B. Autos, Fahrräder, Flugzeuge;
- elektronische Geräte, z.B. Elektrosägen, Herde, Computer, Radios;
- Nahrungsmittel, z.B. Zucker, Marmelade, Bananen, Gemüsesuppe, Schokolade;
- Treibstoffe, z.B. Benzin;
- Kulturwerkzeuge, z.B. Besteck;
- Gefäße, z.B. Kochtöpfe;
- Tauschmittel, z.B. Geld;[192]
- sonstiges, z.B. Brillen, Bücher, Uhren, Kräne, Kanonen, Bundeswehr.

Obwohl alle Probanden mit dem „Mittelalter“ Inhalte zu assoziieren vermögen, ist nur einigen Kindern seine Bedeutung als Bezeichnung einer historischen Epoche geläufig. Aufgrund ihres fehlenden Wissens stellt Katrin eine Hypothese auf, in der sie Bezug auf die Religionswissenschaft nimmt „Mitte vom Alten und neuen Testament“ (GD Kl. 4, Nr. 14, S. 9) und Frank stellt eine Verbindung zur Lebensmitte her „Also, dass hört sich an, als ob das die Mitte vom Alter wäre“ (ebd.).

Für die Viertklässler bezeichnend sind Assoziationen mit Rittern in Rüstungen, Burgen mit Ketten- bzw. Falltoren und Burggraben (siehe Anhang, Zeichnung 6.4), aber auch mit Prinzessinnen, Königen, z.B. König Richard, Pferden, Kutschen, Burgfräulein, Verliesen sowie den heutzutage an vielen Orten stattfindenden mittelalterlichen Märkten. Die Einführung von Geld als Tauschmittel wird dem späteren Mittelalter zugeordnet, wodurch erste sozial-ökonomische Unterschiede in der Gesellschaft entstanden. Die Münzen benennt Ali als „Taler“ (GD Kl. 4, Nr. 15, S. 5), ihnen wird im Vergleich zu heute eine hohe Kaufkraft zugeschrieben. Einige Kinder erweitern die Gesprächsinhalte um die Themen „Hexen(-

[191] Neben Steinen und Holz war Lehm das wichtigste Baumaterial in der Jungsteinzeit, das sowohl zum Bau von Gebäuden als auch zur Herstellung von Gefäßen diente.

[192] Obwohl Geld als Zahlungsmittel als noch nicht existent genannt worden ist, vermutet Kai dennoch einen in der Steinzeit erfolgten Tauschhandel: „Nee, die haben mit Tierfellen und mit anderen Sachen getauscht so Leder oder so was. So getauscht, so ungefähr“ (GD Kl. 4, Nr. 10, S. 4). Damit nimmt er eine Entwicklung vorweg, die sich erst bedeutend später vollzogen hat.

verfolgung)“ und „Medizin“. Der zehnjährige Max nennt als Erkennungsmerkmal von Hexen deren Haarfarbe: „Hexenwahn gab ’s auch. [...] Da, äh, da ham die, ähm, die Frauen, die zum Beispiel rote Haare hatten, ähm, als Hexe bezeichnet und dann verbrannt oder so was“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 9). Die medizinische Versorgung erfolgte im Mittelalter mangels schulmedizinischem Wissens durch die von Lara bezeichneten „Heiler“ (GD Kl. 4, Nr. 15, S. 4), die auf naturkundlicher Basis praktizierten. Das Existieren von Krankenhäusern wurde mehrfach verneint. Die folgende Passage verdeutlicht die treffenden Vorstellungen der Kinder über das mittelalterliche Gesundheitswesen (ebd.):

Andi: Ja. Der hatte dann so Binden, dann haben sie Tierfell genommen und dann so, sage ich jetzt mal Lianen und ham das dann festgebunden.
Sonja: Medizin ham sie so aus Kräutern...
Leo: Kräutern gemacht, ja. Manche macht man ja heute auch noch aus Kräutern. Dann ham sie, wenn’s gebrochen war das Bein, ham sie zwei feste Stöcker rangelegt, das Tierfell drum und das dann mit Bändern festgemacht.
Int.: Prima.
Leo: Sozusagen...das war der Anfang sozusagen von der Schiene.

Speziell die Jungen verbinden mit der Epoche des Mittelalters kriegerische Auseinandersetzungen, die nach Ansicht von Leo mit der Zielsetzung Land und Schätze zu erobern verfolgt wurden. Zu den von Max als Oberbegriff genannten „Mordwaffen“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 2) nennen andere Jungen als Beispiele Lanzen, Speere, Katapulte, Armbrüste, Feuerpfeile, Steinschleudern und Rammböcke. Bomben und Panzer existierten nach Auffassung von Leo zu der damaligen Zeit noch nicht. An anderer Stelle präzisiert der Junge recht genau die Funktionsweise von Katapulten: „Da hatten die Kriegsmaschinen, ham die ganz schwere Felsen reingelegt, da ham die ’nen Band durchgeschnitten, das war sozusagen auch ein Katapult und dann ham die das rauskatapultiert und versucht, die Burg zu treffen“ (GD Kl. 4, Nr. 15, S. 4).
Nach Ansicht der Kinder manifestiert sich die im Fränkischen Reich sich entwickelnde Gesellschaftsstruktur auf unterschiedliche Weise, z.B. in den Berufen, der Kleidung, dem Besitz und den allgemeinen Lebensumständen. Als Berufe des Mittelalters wurden z.B. Ritter, Bauern, Jäger, Schneider, Huf(-schmied), Bäcker, königlicher Berater, Kriegs- und Friedensboten, Heiler, Hausfrauen, Kammersänger und Schatzwächter aufgezählt. Die Funktion des Königs versucht Lara durch einen Vergleich mit den Aufgaben eines Bürgermeisters zu veranschaulichen: „Ähm, der hat halt regiert und hat halt, wie sozusagen ein Bürgermeister heute ist, der hat sozusagen vom Land die Aufsicht.“ (sehr leise werdend)

(ebd., S. 1), ohne aber eine wirkliche Kenntnis über dessen tatsächlichen Wirkungskreis zu haben.

Die Vielzahl an Burgen sieht Leo unabhängig von Landesgrenzen: „Es gibt ja nicht in einem Land nur eine Burg und das war's dann. Dann wären ja die Länder ziemlich klein. Da müsste es ja Millionen von Ländern geben“ (ebd., S. 3). Im Weiteren klärt er über den Standort von Burgen auf: „Und deswegen hat man dann die Burg wahrscheinlich oben auf 'm Berg gemacht, um das Dorf überwachen zu können, ob da schon Eindringlinge sind“ (ebd.). Im Kriegsfall suchte die in Hütten und Häusern lebende Bevölkerung in der Burg Schutz. Auch Lara begründet ähnlich, warum sie ihre Burg auf einen Hügel gemalt hat: „Ja, dann kann man besser Ausschau halten, und gucken, ob Feinde kommen“ (ebd., S. 2).

Das Rittertum, über das es beispielsweise Einzelbände in den Sachbuchserien „Was ist was“ und „Wieso? Weshalb? Warum?“ gibt, ist für viele Viertklässler das primäre Erkennungsmerkmal des Mittelalters. Zur Ausrüstung der Ritter werden häufig Rüstungen, Schwerter, Lanzen und Schutzschilder genannt. Zwei besondere Funktionen von Schutzschildern weiß Leo genauer zu beschreiben. Er vergleicht sie mit „[...] Fahnen von den Rittern. Das Erkennungszeichen“ (ebd., S. 7) und stellt ihren weiteren Nutzen als Waffen zur Schlagabwehr und zum Angriff im Nahkampf dar: „Wenn der eine zum Beispiel kämpft, wenn er sein Schwert nicht mehr halten kann, weil er einen Schlag auf die Hand gekriegt hat sozusagen, dann kann er die anderen Schläge nur noch mit dem Schild abhalten, wenn er das dann noch in der Hand hat“ (ebd., S. 1).

Die vielfältigen Aufgaben des Ritterstandes erstreckten sich auf folgende Tätigkeitsfelder:

Leo:
- Bewachung des Königs und der Burgen;
- Eroberung von „besser aussehenden“ Burgen und fruchtbaren Landstücken;
- Bereicherung an Schätzen und Geld;
- Gefangennahmen;
- Teilnahme an Ritterspielen;
- Lehrmeister und Ausbilder;

Ali:
- Bewachung der „eigenen“ Burg;
- Beherrschung der feindlichen Burg und Ländereien;

Lara:
- Bewachung und Verteidigung der Burg.

Den Ablauf und die Funktion der Ritterspiele erläutert der zehnjährige Leo anhand seines gemalten Bildes (siehe Anhang, Zeichnung 7.4) (GD Kl. 4, Nr. 15, S. 2):

Int.: Was ham die in der Hand?

Leo: Ach, so 'ne Lanze. Damit stoßen die den anderen immer runter.

Ali: Schutzschild hättest du malen können.

Leo: Ja, das habe ich dann nicht mehr gemalt. (leise)

Int.: Das ist ja prima. Wozu waren diese Ritterspiele da?

Leo: Da ham die Ritter gegeneinander um die Prinzessin gekämpft.

Int.: Ach, um die Prinzessin?!

Leo: Ja, und der Sieger des Turniers durfte dann um ihre Hand anhalten.

Int.: Ah. Das ist ja interessant. Prima. Ist denn da immer einer bei gestorben?

Leo: Nein, die hatten ja die Rüstungen an und dann wurden die so an der Rüstung getroffen und dann wurden die rückwärts vom Pferd gestoßen.

Int.: Ach so. Und wer runter gefallen ist, der hatte verloren.

Leo: Mh. Ach so. Und der gewonnen hat, der durfte dann weitermachen. (nickt zustimmend)

In der von Leo dargestellten Weise erfolgte der meist gefährliche Zweikampf, die Tjoste, primär zur Belustigung der am Hofe lebenden adligen Zuschauer. An anderer Stelle wird von ihm die Aufgabe eines Ritters als Lehrmeister genannt. Leo erklärt: „Da gibt's auch immer noch...mehr so Kinder, die werden von den Rittern dann so ausgebildet. Zu so...die kommen dann immer mit, bei den Rittern. Dann erklärt der Ritter denen das und so was auf den Wegen. Was man machen muss, wenn ein Baum umgestürzt ist und so was. Ich weiß jetzt nicht, wie der heißt. Aber da geht dann immer einer mit, wenn der Ritter sich bereit spricht, ihn auszubilden als Ritter. [...] Da hat der Ritter einem das dann erklärt. Der Ritter, der hat das von den anderen erklärt gekriegt. [...] Einer...einer, der überlegt es dann, denkt nach, was er macht und erbt das an seine Nachfolger“ (GD Kl. 4, Nr. 15, S. 6). Die von Leo dargestellte harte Ausbildung eines Knaben aus ritterlichem Geschlecht begann im Alter von sieben Jahren und endete nach jahrelanger Lehrzeit mit einer feierlichen Zeremonie, in der er offiziell zum Ritter geschlagen wurde. Die Bedeutung der Tradierung von Wissen zur damaligen Zeit ist dem Jungen bewusst. Schulen, ausgenommen kostenpflichtige für Adelskinder vorbehaltene Klosterschulen, gab es im Mittelalter nach Meinung einiger Kinder noch nicht. Bauernkindern wurde daher das Lesen- und Schreibenlernen verwehrt, sie spielten oder halfen ihren Eltern beim Verrichten der täglichen Arbeit, z.B. beim Wasserholen vom Brunnen oder beim Entfachen von Feuer. Die Lebensverhältnisse der Stadt- und Landbevölkerung werden als gefährlich und ärmlich charakterisiert, ein Mädchen stellt einen Vergleich zum Dasein heutiger Bettler her. Das damalige Nahrungsangebot wird als wenig vielfältig, beschränkt auf Naturprodukte wie Fleisch und Getreide sowie Wasser und Milch, beschrieben. Ihre Vorstellung über die Kleidung im Mittelalter äußern primär die Mädchen: einfache Leute trugen robuste Kleidung aus Wolle, Fell und Leder sowie Schuhe aus Holz, „reiche Frauen“ kleideten sich mit „komischen“ Hüten, Kleidern und Umhängen besserer

Qualität, z.B. Seide. Das Leben dieser Frauen charakterisiert Max als angenehm: „Weil, die Frauen hatten nicht viel zu tun, die mussten nur sich um die Kinder kümmern und so. Da hatten sie eigentlich kein großes Leben. Dann ham die immer, die Kammersänger, halt den Damen was vorgespielt“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 1). Auch an dieser Stelle zeigt sich, wie bereits oben erwähnt, ein erstes sozial-ökonomisches Bewusstsein der Viertklässler.

Zum „Alten Ägypten“ verfügen die meisten Viertklässler, im Vergleich zu den bereits erwähnten Epochen, nur über einzelne Wissensfragmente, welche sie lediglich ansatzweise in Form von Szenarien darstellen und zu deuten versuchen. Durch den Reiz der Andersartigkeit des damaligen Lebens und durch ihre noch unzureichenden Kenntnisstände bekunden dennoch viele Kinder ein deutliches Interesse an dem genannten Thema (siehe Kapitel 5.1). Primäre Erkennungsmerkmale sind für sie Pharaonen, Gottheiten, die Sphinx und Pyramiden, aber auch Wüste, Hitze, starke Sonneneinstrahlung, Kamele und Palmen (siehe Anhang, Zeichnungen 8.4, 9.4). Ralf weiß, dass die Cheopspyramide zu einem der sieben Weltwunder zählt und Ralf verweist auf den Begriff „Hochkultur“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 13), den er inhaltlich aber nicht erklären kann. Max interessiert sich besonders für Götter, über die er in einer Kindersendung namens Papyrus viel gelernt hat: „Ähm, also, da lebten denn Pharaonen und die haben an viele Götter geglaubt, zum Beispiel der Gott und zum Beispiel... (aufgeregt) [...] Also, und da gab ’s ‘ne Katzengöttin und ’ne Löwengöttin und irgendwie noch ’nen Stiergott“ (ebd.).
Einige Kinder wissen, dass die Schriftzeichen im Alten Ägypten mit dem Fachbegriff „Hieroglyphen“ bezeichnet werden, die die Wände der Pyramiden schmücken und dort auch zur Orientierung dienen. Die Vorstellung von Julie, dass Labyrinthe zum Schutz vor Diebstahl einer Mumie dienen, die in Wirklichkeit aber nur einzelne Gänge oder Luftschächte sind, zeugen für ein erstes Wissen über die außerordentlich komplizierte Bauweise der Pyramiden. Viele kennen ihre Funktion als Grabstätte mumifizierter Könige. Jule definiert Mumien als „Särge“, „[...] wo die Mumien so drinne sind, da ist auch so ’n Muster manchmal drauf“ (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 8). Den Verstorbenen beigefügt wurden „Opfergaben, damit...da...damit die auf dem Weg zum Tod, ähm...was zu essen haben.“ (GD Kl. 4, Nr. 12, S. 4) weiß Flori zu ergänzen. Des Weiteren nennen die Kinder einzelne Details zum Alltagsleben im Alten Ägypten, die hier keine gesonderte Erwähnung finden.

Zum Zweiten Weltkrieg erzählen insbesondere die Jungen angeregt zahlreiche Einzelheiten, so Tim: „Da fällt mir ganz viel zu ein. Also da, den hat Deutschland ja angefangen. Und da wurde in Hannover halt die ganze Altstadt zerbombt und davon war nicht mehr viel übrig. Und dann wollten die, ähm, den ganzen Schutt wegräumen. [...] Und danach dann, dann

woll...dann ham die den ganzen Schutt zu Wällen aufgeschüttet und dann, ähm, ist das Niedersachsenstadion entstanden“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 2).
Häufig genannt werden Substantive (Bunker, Brände, Luftschutzkeller, Grenzhäuser, Flucht, Grenze, Soldaten, Panzer, Bomben etc.) und Verben („abkratzen“ als umgangssprachliches Synonym für sterben, fliehen, evakuieren, sich verstecken, schießen, wegrennen, löschen, bluten, abstürzen etc.)

Die Annahme Heinrich Roths, dass die Jungen dieser Altersstufe die männlich-technisch-kriegerische Seite in den Vordergrund ihrer Betrachtungen stellen (siehe Kapitel 3.1), lässt sich insbesondere aus ihrem besonderen Interesse am genannten Thema und ihren konkreten Ausführungen zum Kriegsgeschehen ableiten. Sie berichten vornehmlich über (Atom-)Bomben, Minen, Handgranaten, Panzer, (Propeller-) Flugzeuge bzw. Flieger, Kanonen, Torpedos, Maschinengewehre, Panzerfäuste etc., welche von den Krieg führenden Nationen eingesetzt worden sind. Die Größe der eingesetzten Waffen reizt einige Viertklässler, insbesondere die zehnjährige Micha, zu angeregten, meist emotionslosen Darstellungen: „Und von oben kamen da die Bomben runter. So ‘ne Oschis” (GD Kl. 4, Nr. 7, S. 3). Dabei hält sie ihre Hände im Abstand von ca. 50 cm.
Das Verhalten der Zivilbevölkerung während eines Angriffs weiß Marc näher zu beschreiben, über das ihm vermutlich seine Großeltern erzählt haben: „Man musste in ’nen Keller runtergehen“ (GD Kl. 4, Nr. 16, S. 7). Kai fügt ergänzend den Begriff „Luftschutzkeller“ hinzu. Ralf hat ein Kampfgeschehen gemalt (siehe Anhang, Zeichnung 10.4), das er in dieser Weise emotionslos kommentiert (GD Kl. 4, Nr. 2, S. 4):

Ralf: Ich hab‘ ein deutschen Panzer, einen Flak-Panzer[193], der schießt gerade ein Haus ab.
Int.: Im Zweiten Weltkrieg?
Ralf: Ja, im Zweiten Weltkrieg. Und oben fliegt ein Flugzeug mit Torpedos. Und es ist bewölkt. Und ein paar Häuser sind noch, ähm,...stehen noch. Und eins ist schon oben am brennen und qualmt aus den Fenstern. Die sind auch schon geplatzt.
Int.: Mhm.
Axel: Und der Panzer hat auch noch hier oben, wie du gesagt hast,...
Ralf: Ein Maschinengewehr.
Axel: ...ein Maschinengewehr.

Die dargestellte Szene zeugt von einer recht klaren Vorstellung über den stattfindenden Boden- und Luftkrieg, der sowohl für die Soldaten als auch für die Zivilbevölkerung

[193] Flak-Panzer (Flugzeug Abwehr-Kanonen-Panzer) dienten nicht zur Zerstörung von Häusern, sondern von Flugzeugen.

lebensbedrohlich sein konnte. Für viele Menschen war er mit erheblichen materiellen Verlusten verbunden. Dieses wird in der Zeichnung durch die Zerstörung eines Wohnhauses dokumentiert. Die farblich grau hinterlegten Fenster mögen einen Hinweis darauf geben, dass Ralf entweder vom Aufenthalt der Bewohner im Luftschutzkeller, einem Verdunklungsbefehl oder von einem Leerstand des Gebäudes ausgeht. Zeichnerisch sind das Flugzeug und der Panzer überproportional groß abgebildet, was ihre enorme Stärke und Gefahr hervorhebt.

Ein ebenso bedrückendes Szenario hat die zehnjährige Marie gezeichnet (siehe Anhang, Zeichnung 11.4), welches das Leid der flüchtenden Bevölkerung verdeutlicht. Das Mädchen erläutert ihr Bild mit folgenden Worten (GD Kl. 4, Nr. 2, S. 2):

Marie: Eigentlich fliehende Leute, hauptsächlich.
Int.: Fliehende?
Marie: Ja, halt die rennen weg. Und einige bluten halt auch. (zeigt auf zwei Menschen)
Int.: Mhm. - - -
Marie: Ähm, und da habe ich auch eine Kanone hier. (zeigt auf ihr Blatt)
Int.: Die schießt auf die Leute, auf andere?
Marie: Ja. Und das ist halt eine Familie, die ist noch zusammen. (zeigt auf die linke Seite des Blattes)
Int.: Mhm, die ist noch zusammen, da ganz links.
Axel: Was ist das denn? (sehr leise, zeigt auf das Blatt)
Ralf: Eine Kanone. (leise)
Int.: Aber die leben alle noch, die Menschen?
Marie: Ja.
Int.: Mhm.
Marie: Und die hat schon ein Auge verloren. (zeigt auf eine Frau mit einem grünen Pullover auf der linken Seite)
...
Marie: Einige ham auch...haben auch keine Hände mehr.
Int.: Schrecklich.
Sven: Welche denn zum Beispiel?
Mirco: Der hier. (zeigt auf eine Person mit schwarzem Pullover)
Int.: Da ganz oben, ne?
Axel: Der hat keine. (zeigt auf eine Person mit grünem Anzug)

Das dargestellte Szenario einer Flucht zeigt eine Reihe der sich aus dem Kriegsgeschehen für die Zivilbevölkerungen ergebenden Auswirkungen wie z.B. Verletzungen, Verstümmelungen sowie die Trennung von Familien. Die im oberen Drittel des Blattes sehr groß und mit schwarzem Farbstift dargestellte Kanone symbolisiert das gesamte Kriegsgeschehen. Die Personen - Männer und Frauen, Erwachsene und Kinder - blicken einheitlich nach vorne und zur rechten Seiten, woran sich ihr Fluchtverhalten ausmachen lässt. Die an der unteren Blattseite dargestellten Personen sind von Marie bewusst nicht im Ganzen abgebildet worden. Diese Darstellungsweise suggeriert eine weit über der Anzahl der dargestellten Personen liegenden Menge an flüchtenden Menschen. Die Zeichnung wirkt hierdurch als Ausschnitt.

Besonders die Jungen können Einzelheiten über die am Zweiten Weltkrieg beteiligten Nationen, den Reichskanzler und „Führer“ Adolf Hitler sowie über Angriffe und Feldzüge berichten. Die Auswertung der Aufgabe 21 des Fragebogens V (siehe Anhang, Material V) verdeutlicht jedoch, dass nur knapp die Hälfte aller befragten Probanden den Zweiten Weltkrieg mit dem Namen Hitler verbinden, wobei vier dieser Kinder von einem zeitgleichen Regieren Napoleons ausgehen. Zwei Kinder schreiben ihm die Eigenschaften „landgierig“ und „kriegssüchtig“ zu, was Ali wiederum mit den Worten „Hitler wollte die ganze Welt erobern“ (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 2) charakterisiert. Anna erklärt seine Funktion mit dem Begriff „Bundeskanzler“ (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 2) und Timo ist in Kenntnis über seine Nationalität als Österreicher. Zum Tod Adolf Hitlers im Jahre 1945 kursieren zwei verschiedene Meinungen. Fälschlicher Weise geht Ralf von der Theorie eines Attentats aus: „Ähm, dieser Adolf Hitler, der Stand doch auf so ’m Stein und da hat doch so ’n Bauer mit so ’ner Lanze geworfen und...ja, und dann ist er gestorben, dieser Adolf Hitler“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 3). Andere Kinder wie z.B. Frank führen seinen Tod richtiger Weise auf einen Suizid zurück. Kai benennt Hitler als „Kriegsverbrecher“ (GD Kl. 4, Nr. 16, S. 1) und sieht die Ursache für seinen Selbstmord in der Kriegsniederlage begründet: „Ja, der wollte ja nicht festgenommen werden [von den Amerikanern] und ins Gefängnis“ (ebd.).
Die im Rahmen der Untersuchungen mit dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung gebrachten Nationen sind: Deutschland, Italien, Japan, Österreich, Russland, die USA und Frankreich.[194] Insbesondere der Angriff auf die Sowjetunion am 22.6.1941 spielt in einigen Darstellungen eine zentrale Rolle. Beispielsweise erläutert Axel: „Also, die Russen wollen ihr Land verteidigen. Und die Deutschen, ähm, wollen das Land zerstören“ (GD Kl. 4, Nr. 2, S. 3). Leo hingegen geht irrtümlich davon aus, dass die Sowjetunion den Überfall gegen Deutschland

[194] Die Gespräche der Kinder zeigen ihre ersten Vorstellungen über die enorme territoriale Ausdehnung des Kriegsgeschehens. Gleichzeitig wird an einigen Stellen ein basales Wissen über die mit Deutschland Verbündeten und die Alliierten deutlich. Die Annahme von Timo „Er hat die Österreicher auch ein bisschen umgebracht.“ (GD Kl. 4, Nr. 16, S. 1) entspricht soweit der Realität, dass nach Einmarsch reichsdeutscher Truppen am 13. März 1938 der „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich proklamiert wurde.

initiiert hat: „Und die Russen haben angefangen. Und die wollten dann natürlich... (leise) [...] Deutschland klein kriegen [...] und sozusagen unterdrücken“ (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 1).
Die folgende Darstellung, die sich im Rahmen einer Gruppendiskussion entspannt hat, verdeutlicht ein erstaunliches Wissen des zehnjährigen Max zum erwähnten Russlandfeldzug: „Ähm, der Adolf Hitler, der hat auch immer, hat immer die Leute angegriffen und hat Truppen reingesetzt und ist ins nächste Land. Und als er Russland angreifen wollte, da...da sind die meisten schon die Nasen abgefriert und dann kam Amerika noch von hinten rein. Und dadurch ist seine Armee dann gestorben, sonst hätte er es wahrscheinlich geschafft. Weil, dann hätte er Russland bekriegt, hätte er da ein Trupp reingesetzt, er hatte auch ihm geschlossen...und Italien [...] hat sich zu ihm geschlossen und dann haben sie gekämpft. Aber Adolf Hitler hat zu viele Trupps verschwendet. Angegriffen, Trupp, angegriffen, Trupp, angegriffen, Trupp. Und irgendwann, dann bei den Russen nachher, hat er dann nicht mehr soviel Trupps gehabt und dann kam Amerika noch von hinten. Russland hätte er wahrscheinlich noch geschafft, aber dann hätte erst mal sich wieder Leute suchen müssen und dann hätte er erst Amerika, aber Amerika sind ihm dann in den Rücken gefallen. Dann mussten sie...dann konnten sie ja nicht gleichzeitig da und da kämpfen“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 2).

Die mit dem Namen Adolf Hitler und dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung gebrachte Judenvernichtung, die zweifelsohne mit Kriegsbeginn eine neue Dimension bekommen hatte, wird von einigen wenigen Kindern in Ansätzen erläutert. So legt Max recht emotionslos die auf verschiedene Weise durchgeführte physische Vernichtung der Juden dar: Dann...die...die Leu...die Juden wurden mit Giftduschen ermordet. [...] Oder ausgepeitscht. Die Kinder wurden ausgepeitscht zur Arbeit, die alten Leute haben sie mit Giftduschen...ham ‘se in die Badewanne gesetzt, haben Gift von der Dusche rein gelassen. Oder sie haben sie durch Peitschenschläge k.o. gemacht. Sie haben Ihnen ‘ne Schlinge gemacht, um den Kopf gemacht und...oder sie haben ein...ein Arm ins Seil...Seil an Arm, Seil an das, an den anderen Arm, an beide Beine und dann haben sie die Seile an die Schwänze gemacht und haben die Pferde an den Schwänzen gezogen, so dass du auseinander gerissen wurdest“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 3). Auch die neunjährige Anna ist in Kenntnis über Details zum systemischen Massenmord der Juden, den sie gleichzeitig einer Bewertung unterzieht: „Dass da so ein doofer Bundeskanzler war. Dass nur...dass der die Juden alle, ähm, in so ganz engen Räumen gehalten hat und dann alle vergast hat. [...] Eklig. Die lagen dann auf Bergen, draußen. Da haben die die Schubkarren weise hingebracht. [...] Und dann waren da riesige Berge, voll mit toten Menschen“ (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 2).

Ein weiteres, von einer Jungengruppe selbständig erwähntes Ereignis des Zweiten Weltkriegs ist der Atombombenabwurf auf Hiroshima und Nagasaki im August 1945, über deren Hergang sie nur Vermutungen anzustellen vermögen (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 3):

Tim: Da wurde, glaube ich, auch ’ne Atombombe gezündet, im Zweiten Weltkrieg.

Int.: Prima, richtig.

Max: Wo denn? Da wäre doch...

Frank: Waren das nicht die Amerikaner, oder?

Max: Da wäre doch, äh, äh, da...da hätte doch der Krieg überhaupt nicht stattgefunden. Weil, eine Atombombe macht ein ganzes Kriegfeld k.o.

Frank: Ja, ich weiß, aber...

Max: Und...und diese Strahlung würde noch...

Ralf: Auf Japan. (sehr leise)

Max: ...wenn...wenn jetzt hier das...das ist Russland und das hier ist Dings und die schmeißen so Atombombe auf uns, dann...und da ist ungefähr Spanien. Nein, es ist es zwar nicht, aber da ist noch so ein Land und das kriegt die Bombe nicht mehr ab, aber es kriegt die Strahlung ab, da wären alle Frauen, die im Umkreis von, ich weiß nicht wie viel Kilometern, wären...hätten...könnten keine Kinder mehr kriegen.

Die Jungen vermuten korrekt, dass die Atombombe im Zweiten Weltkrieg von den USA gegen Japan eingesetzt worden ist. Über die dramatischen Folgen eines Abwurfs durch die enorme Zerstörungskraft nuklearer Waffen und die geographisch weitreichende radioaktive Verseuchung klärt Max auf, indem er einen räumlichen Vergleich zwischen Deutschland und Spanien anstellt.

Den Erzählungen ihrer Großeltern über familienbiographische Einzelheiten haben einige Kinder Informationen über allgemeine und spezifische Lebensverhältnisse und –weisen während der Kriegszeit entnommen. Diese geben sie in den Gesprächen wieder. So merkt Ralf an, dass die wirtschaftliche Kaufkraft des Geldes höher war „Da war, ähm, ein Pfennig auch mehr Wert als heute.“ (GD Kl. 4, Nr. 3, S. 1) und ergänzend fügt Axel hinzu: „Für einen Pfennig konnte man ja auch schon eine Gummibärtüte kaufen“ (ebd.). Frank berichtet über konkrete Begegnungen seiner damals noch Kinder gewesenen Großeltern: „Meine Oma und mein Opa, die mussten mal aus dem Haus, als die...als...als die Soldaten gekommen sind“ (GD Kl. 4, Nr. 16, S. 2). Weiter beschreibt er „Und da kamen später noch so freundliche Soldaten, die haben sie drinne gelassen und da...die haben ihnen jeden Tag Schokolade gegeben“ (ebd.).

Die Kinder sind über die katastrophalen Lebensverhältnisse zu Kriegszeiten aus verschiedenen Gründen bestürzt: Armut, Hunger, Todesangst, der Verlust von

Familienmitgliedern und des eigenen Besitzes werden als Gründe aufgezählt. Ihre Betroffenheit über die Auswirkungen des Krieges für die Zivilbevölkerung, speziell für Kinder und alte Menschen, wird beispielsweise in den oben dargestellten Ausführungen von Marie deutlich. Ähnliches belegt auch die folgende Sequenz (GD Kl. 4, Nr. 2, S. 2/3):

Mirco: Einfach, dass, wenn man in die Bunker geht zum Beispiel und dann nicht weiß, was oben geschieht, ob das Haus abgebrannt wird oder...
Marie: Und außerdem, ähm...
Mirco: ...oder brennen.
Marie: ...wenn man da auf der Flucht ist, dann kann ja jeder uns gleich abschießen dann.
Int.: Mhm.
Ralf: Da hätte ich voll Schiss!
...
Ralf: Und alle Sachen, die man besitzt im Haus liegen lassen und abhauen.
Mirco: Meist haben die da ja auch immer so eine kleine Tasche mit allen Wertsachen mitgenommen in die Bunker. Falls ihr Haus...
...
Int.: Wie war das denn für die Kinder damals?
Mirco: Auch schrecklich. Die hatten ja kein Essen mehr, wenn sie dann... wenn sie raus kamen und wenn das Haus zerbombt ist.
Marie: Und dann haben sie auch manchmal die Eltern verloren.
Sven: Ja. (leise)
Axel: Und die ganzen Kleinkinder, da im Kinderwagen noch, die konnten auch sterben.
Mirco: Die hatten keine Nahrung mehr.
Int.: Die konnten sterben, die hatten keine Nahrung mehr.
Sven: Ja...
Mirco: Zum Beispiel Babys,...
Sven: ...Erkältung.
Mirco: ...die können sterben.
Ralf: Und die Alten, die nicht mehr laufen konnten, die konnten sich dann nicht mehr retten.
Axel: Die haben sich einfach erschossen. Oder, ich meine, sie wurden erschossen.

In anderen Gesprächen stehen das Leben der Soldaten im Kampf und in Kriegsgefangenschaft sowie der Tod an der Front im Blickpunkt der Überlegungen. Die Feststellung Axels: „Und die Soldaten sind oft im Krieg gefallen“ (GD Kl. 4, Nr. 3, S. 1) belegt sein Bewusstsein für die Todesgefahr, denen die Soldaten an der Front ausgesetzt waren.

Einen entsprechenden Bezug zur eigenen Familiengeschichte stellt Ralf her: „Mein einer Opa lebt noch und der andere, äh, ist gefallen“ (ebd.).
Entgegen den zahlreichen realen Vorstellungen entstammen einige wenige Äußerungen nicht der historischen Wirklichkeit. Dies zeigt das folgende Beispiel zur Zerstörung Deutschlands und zum Wiederaufbau in der Nachkriegszeit (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 2):

Ali: ...und [Hitler] hat dann auch Teile von Deutschland zertrümmert.
Mirco: Ja, zum Beispiel das Olympiastadion aus Berlin.
Leo: Ja, der hat das zerstört, alles zertrümmert und aus den Trümmern hat er...
Sven: Der hat ganz viel zerstört. (sehr leise)
Leo: ...dann das Niedersachsenstadion gebaut.

Der Annahme von Ali, dass unter der Führung Hitlers eine „Selbstzerstörung“ des Deutschen Reiches erfolgte, ist nur bedingt zuzustimmen, zumal das erwähnte Berliner Olympiastadion heute noch in seiner Ursprünglichkeit existiert. Das angesprochene Ereignis mag sich eher auf die Zerstörungen und schweren Beschädigungen von „jüdischen“ Wohnungen, Geschäften sowie fast allen Synagogen des Reiches, z.B. in der Reichspogromnacht (auch „Reichskristallnacht“) am 9./10. November 1938 bezogen haben, die in den kindlichen Vorstellungen nur vage präsent sind. Der von Leo erwähnte Bau des Niedersachsenstadions ist nicht im Auftrage von Hitler erfolgt, sondern wurde in den Jahren 1951 bis 1954 aus den Trümmern der Bombennächte erbaut.
Auch zur Nachkriegszeit wissen die Kinder erste rudimentäre historische Tatsachen zu beschreiben, z.B. zu der 1948/1949 stattgefundenen Berlin-Blockade, die als sowjetische Antwort auf die von den Westmächten durchgeführte Währungsreform erfolgte. Erste Kenntnisse hat Frank über die Luftbrücke der Westmächte zur Versorgung der Westsektoren Berlins mit lebenswichtigen Gütern, die infolge der Sperrung aller Zufahrtswege nach Westberlin sowie der gesamten Strom- und Kohleversorgung erstellt wurde. Der Junge erklärt: „Und bei der Mauer, mh, da sind halt Rosinenbomber über Berlin geflogen und ham da halt dann zu Essen abgeworfen, weil die dann ja nicht mehr weggekommen sind. Da waren dann halt so Soldaten vor der Mauer und die haben aufgepasst, dass da keiner mehr rüber kommt“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 3/4). Die Aussage über die bereits Ende der 1940er Jahre existierende Berliner Mauer entspricht jedoch nicht der Realität. Ebenso wenig können andere Viertklässler den Mauerbau zeitlich datieren, genannte Jahreszahlen sind u.a. 1930, 1949 oder 1979. Leo bringt die Gründung der DDR, nicht wie andere Kinder mit dem Mauerbau in Verbindung, sondern direkt mit der Kapitulation Deutschlands am 08.05.1945 (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 6):

Leo: Deutschland war ja das große Land erstmal. Und dann kam der Krieg und den hat Deutschland ja verloren. Und dann kam die DDR.

Ali: Ja, aber warum kam sie?

Sonja: Warum?

Leo: Die ham...das war ja ein Bündnis, die ham sich zusammengeschlossen und da ham 'se sich die DDR genannt und dann gab's noch ein zweites und dann haben die sich immer gestritten.

Int.: Was, „noch ein zweites"?

Leo: Die Bundesrepublik Deutschland.

Mit dem Begriff „Bündnis" umschreibt Leo die vier alliierten Mächte, wobei die Sowjets die DDR am 07.10.1949 durch Beschluss der provisorischen Volkskammer gründeten.[195] Die von Leo angesprochenen „Unstimmigkeiten" zwischen den Westalliierten und der sowjetischen Besatzungszone mag auf die divergierenden Entwicklungen beider Zonen bezogen sein, die schließlich zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik im Jahre 1949 führte. Die Ursache für die Abriegelung des Ostsektors durch den Mauerbau am 13.08.1961 sieht Leo, wie auch andere Viertklässler, im politischen System der DDR begründet: „Die [DDR-Bevölkerung] hatten...wurden ja sozusagen unterdrückt. Und deswegen wollten sie das nicht mehr und dann sind viele Leute auf die Straße gegangen und die DDR, die hat sich davon nicht einschüchtern lassen und dann wurden sie immer strenger und härter und ham sie immer mehr unterdrückt. Und dann sind sie deswegen geflüchtet" (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 4). Die angesprochene politische Reglementierung und die Unfreiheit des Systems sowie die Verlockung des westdeutschen „Wirtschaftswunders" sind tatsächliche Ursachen für die Flucht mehrerer Millionen Menschen in den Westen. An anderer Stelle sieht der Junge hierin auch die Ursache des Mauerbaus begründet: „Die DDR, die war ja so streng, dass viele Leute, die in der DDR in die Bundesrepublik Deutschland geflüchtet sind, ne, und da haben sie gesagt, bevor wir uns ganz...deswegen ganz auflösen, dann bauen wir da eine Mauer hin. [...] Und als die Mauer dann stand, dann haben sie Stacheldraht da oben draufgemacht und dann haben sie da alle zwanzig oder dreißig Meter, glaube ich, einen Soldaten hingestellt. [...] Bewaffnet, und die ham dann keinen mehr durchgelassen. [...]" (ebd.). Die Steinmauer, Stacheldraht, Minen und bewaffnete Wachposten sind den Kindern zur Sicherung der DDR bekannt, der Minengürtel wird von Sven als „toter Streifen" (GD Kl. 4, Nr. 3, S. 2) bezeichnet. Eine Anmerkung Alis zu den familiären Trennungen im Zuge der Grenzschließung lässt sein Bewusstsein über die sich ergebenden emotionalen Belastungen erkennen: „Und der Vater von drei Kindern ist dahingegangen und die Mutter ist

[195] Etwas präziser formuliert Vera ihre Kenntnisse, indem sie einen Bezug zu der sowjetischen Besatzungszone herstellt: „Ähm, jedenfalls haben die Russen da irgendwie mitgeholfen oder so was" (GD Kl. 4, Nr. 17, S. 3).

zurückgeblieben. Und die beiden haben sich ja sehr geliebt, sonst hätten sie ja nicht geheiratet und dann hat der Vater 's noch rübergeschafft und die Mutter nicht, mit den drei Kindern" (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 5).

Geographisch beschreibt Lara die Mauer als „Grenze zwischen Ost- und Westdeutschland" (GD Kl. 4, Nr. 17, S. 2) und führt an anderer Stelle weiter aus „Also sie führte durch Berlin. Und ja, auf der einen Seite von Deutschland, da war halt die DDR und auf der anderen Seite war die Bundesrepublik" (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 3). Ralf ordnet die Stadt Leipzig der Deutschen Demokratischen Republik zu. Ali ist in Kenntnis über ihre Landesgrenzen sowie die Trabantautos, von Ralf auch umgangssprachlich mit „Trabbi" benannt: „Ja, aber in der DDR, da gab 's ja auch schon solche Trabantautos und so. Da...man konnte auch in der DDR bis Ungarn fahren und nach Tschechien. Und dann war da auch die Grenze" (ebd., S. 5). Er bezeichnet die Deutsche Demokratische Republik und die Bundesrepublik Deutschland nicht im geographischen Sinne als „Länder", sondern verwendet den politikwissenschaftlichen Ausdruck „Republik".

Das Leben im sozialistischen System der Deutschen Demokratischen Republik wird von den Viertklässlern mit dem Adjektiv „streng" charakterisiert. Ein Junge stellt sogar einen Vergleich zu einem „ganz großen Gefängnis" her. Der Lebensstandard wird, z.B. mangels exotischer Obstsorten wie Bananen und Ananas, als niedrig beurteilt. Zu diesem Schluss kommt auch Mirco, der die wirtschaftspolitischen Systeme der DDR und der BRD miteinander in Beziehung setzt: „Also dort [in der DDR] war's...dort war's...da kannten sie nicht mal eine Banane, so. Die waren da sehr arm. Und hier, da ging's halt allen gut" (GD Kl. 4, Nr. 3, S. 3). An anderer Stelle spricht er in übertriebener Weise davon, dass in der DDR Menschen verhungert sind. Ein erstes Verständnis für das ökonomische System der Planwirtschaft und die Konsequenzen für die Bevölkerung vermitteln seine Worte: „Ja, das...das wuchs ja auch nicht dort und die konnten ja auch nicht was liefern lassen. Deswegen kannten die das nicht, die dort geboren worden sind" (ebd.). Am Beispiel von Fernsehapparaten erklärt er die rationalisierte Zuteilung von Gütern, der zugleich eine inoffizielle Bevorzugung von Funktionären einherging: „Nicht viele, aber manche. Zum Beispiel die, die die DDR erschaffen haben, ich meine die Mauer und so" (ebd., S. 4).

Die von der Mehrheit der DDR-Bürger als untragbar empfundenen Lebensverhältnisse werden von einigen Probanden als Gründe für Fluchtversuche[196] angesehen. Beschritten wurden ihrer Ansicht nach alle erdenklichen Fluchtwege zu Fuß, per Boot oder durch die

[196] Als weitere Gründe für die Flucht sieht Leo hohe Steuerbelastungen an, welche seiner Ansicht nach die Mehrheit der DDR-Bevölkerung zur Flucht in die Bundesrepublik Deutschland getrieben hat: „Auch die, die die Steuern nicht bezahlen konnten [mussten ins Gefängnis]. Des wegen sind viele...viele, ich glaube, in der DDR waren, glaube ich, drei Millionen und in der Bundesrepublik Deutschland, glaube ich, nur noch eine halbe. Und dann sind zweieinhalb, glaube ich, nach...in die Bundesrepublik Deutschland geflüchtet" (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 4). Der Junge geht in seiner Angabe fälschlich davon aus, dass die hohe Zahl der DDR-Flüchtlinge nach dem Mauerbau erfolgte. Tatsächlich haben bis zum Jahr 1961, also vor dem Mauerbau, 3,5 bis 3,8 Millionen Menschen die Deutsche Demokratische Republik verlassen, danach waren es nur wenige Hunderte.

Luft. Axel weiß „die haben einen Stollen gegraben“ (ebd.) und Leo beschreibt das Vorgehen eines Fluchthelfers: „Und dann ist der damit [mit einer ganz alten Flugmaschine] immer hin und her und hat Leute rübertransportiert. Dann haben sie den dafür erschossen. [...] Aber da musste er auf richtigen Wind warten und raus schieben und warten, bis das Flugzeug abhebt“ (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 5). Mehrere Kinder berichten Einzelheiten zu der im Jahre 1989/1990 stattgefundenen Revolution, die sie Medienberichten im Zeitraum der Untersuchungen entnommen haben.
Den Höhepunkt, die Öffnung der Mauer am 09.11.1989, verbinden viele Kinder mit Familienzusammenführungen, die insbesondere in den Medien dokumentiert sind: „Und dann hat sich die DDR aufgelöst. Und dann vor zehn Jahren haben sie die Mauer zu Fall gebracht. Und dann haben sich natürlich viele wieder gesehen“ (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 6). Besonders anhand von Fernsehberichten und bebilderten Zeitungsartikeln haben sich Axel, Mirco und Sven verschiedene Informationen eingeprägt, die sie wie folgt zu reproduzieren vermögen (GD Kl. 4, Nr. 3, S. 2):

Axel: Da wurde...da wurde das erste Loch, also da wurde das erste Tor geöffnet.
Mirco: Die meisten sind aber über die Mauer gestiegen.
Sven: Das war...das war nachts. Das kam im Radio und die Menschen, die dann noch wach waren, sind alle gleich dorthin und sind raus. Bloß raus.

Insbesondere die im Fernsehen ausgestrahlten Dokumentationen üben eine besondere Faszination auf die Jungen aus und sie können anhand der authentischen Beiträge die Emotionen der DDR-Bürger bei Maueröffnung nachempfinden. In der abschließenden Äußerung Svens klingt deutlich sein Bewusstsein über die Unzufriedenheit der ostdeutschen Bevölkerung mit den damaligen Lebensverhältnissen im sozialistischen System der Deutschen Demokratischen Republik an, die nach Mauerfall zu einer enormen Ausreisewelle führte.

Als ein weiteres Beispiel für ein von den Kindern selbst initiiertes Thema wird im Folgenden kurz auf die Wissensinhalte zu den sieben Weltwundern eingegangen, die sie sehr begeisterten (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 14):[197]

Ralf: Ich hab‘ da auch ’nen Buch, da sind die sieben Weltwunder. Da ist auch die Pyramide von Cheops drin.
Max: Ja, und, äh....

[197] Als sieben Weltwunder gelten die Ägyptischen Pyramiden, die hängenden Gärten von Semiramis (Babylon), Dianatempel in Ephesus, Zeus des Phidias (Olympia), Mausoleum zu Halikarnaß, Koloss von Rhodos, Leuchtturm auf Pharo. Auch der Pergamonalter wird oft zu den Weltwundern gezählt.

Ralf: Und Cleopatra. (leise)
Max: Die Zeusstatur. Und, äh, und, äh, der Leuchtturm von Alexandria. Und...
Ralf: Der Koloss von Rhodos.
Max: Oder die Hängegärten von Blablabla.
Tim: Die Hängegärten der Seminaris.
Int.: Da wisst ihr ja ganz schön viel.
Max: Das alte...
Ralf: Der Turm von Babel.

Die kurze Gesprächssequenz verdeutlicht durchaus erste Kenntnisse und eine Begeisterung der Kinder für Themen, die bislang nicht primär zum Spektrum des Sachunterrichtes oder zu den gängigen Kindersachbuchtiteln zählen. Eine Erweiterung der „klassischen" Geschichtsthemen in der Grundschule um Fragestellungen zu „den Sieben Weltwundern," zum „Alten China" und zu anderen Themen, die sich thematisch durchaus in einigen Kindersachbüchern wieder finden lassen, wird in Kapitel 8.1 näher diskutiert.

Wie bereits dargestellt, sind die Wissensinhalte der Kinder primär in mündlicher Form, ausgehend von einem Fragenkatalog zu verschiedenen historischen Epochen und Ereignissen, erhoben worden. Als Ergänzung der Datenerhebung wurde allen Probanden ein Bilderfragebogen (siehe Anhang, Material I) vorgelegt, auf dem sie bei 15 Gegenstandspaaren die jeweils zeitlich früheren ankreuzen sollten. Die rein quantitative Auswertung ergab im vierten Schuljahr folgendes Bild: 20 x 0 Fehler, 2 x 1 Fehler, 2 x mehr als 3 Fehler. Das Ergebnis zeigt eine überwiegend fehlerfreie Bearbeitung und damit die Erkenntnis, dass es „damals" anders war als „heute". Die von den Kindern beschriebenen Kennzeichen und Ursachen dieser Veränderungen sind weiter unten detailliert erläutert.

Die Antworten der Viertklässler auf die Frage nach der gegenwärtigen Bedeutung von Geschichte, die zum einen mehrmalig in den Gesprächen diskutiert, zum anderen auch von jedem der Kinder in Aufgabe 18 (siehe Anhang, Material V) in Einzelarbeit beantwortet wurde, zeigen voneinander abweichende Ansichten. Bei der schriftlichen Einzelbefragung auf die Frage, ob es wichtig ist, dass man etwas über den Zweiten Weltkrieg weiß, konnte zwischen vier Antwortvorgaben ausgewählt werden. Anschließend wurden die Probanden gebeten, ihre Meinung zu begründen. Nur ein Teil kam dieser Aufforderung nach. Die Auswertung der ersten Teilaufgabe ergab folgendes Bild: Gleichermaßen 50% der Kinder befürworten bzw. lehnen eine Auseinandersetzung mit historischen Themen ab. Eine auffallend große Begeisterung (Antwortvorgabe a) bzw. ein eindeutiges Desinteresse (Antwortvorgabe d) dokumentieren davon jeweils drei Kinder.

Abgesehen von der eigenen Lebensgeschichte und der naher Familienangehöriger lehnen sie eine Beschäftigung mit der Vergangenheit aus verschiedenen Gründen ab:

- Desinteresse an historischen Ereignissen und Zusammenhängen;
- fehlender Nutzen für die Gegenwart;
- Erzeugung unerwünschter negativer Emotionen, z.B. die Gräueltaten im Zweiten Weltkrieg;
- Gefahr einer unerwünschten Wiederholung negativen Geschehens (Ralf formuliert entsprechend „Sonst kommen die Menschen auf falsche Gedanken“).

Andere Kinder hingegen messen dem „Lernen“ aus der Vergangenheit sowohl für Individuen als auch für Kollektive eine große Bedeutung bei, um z.B. auf potentielle zukünftige Situationen entsprechend vorbereitet zu sein. Eine besondere Geltung hat hierbei für einige der Zweite Weltkrieg, so auch für Micha: „Und wenn...wenn mal wieder so was passiert, dann wissen wir ja Bescheid, ein bisschen. [...] Also, wenn jetzt so...wenn man...wenn so, wie soll man das sagen, Truppen ankommen, mit Gewehren und so.“ und ergänzt „Ja, und wenn wir jetzt darüber reden, wissen wir ja, ähm, ob...was wir dann machen müssen, z.B. verstecken oder so“ (GD Kl. 4, Nr. 7, S. 4). Andere Kinder lassen sich bei ihrer Antwort von denkbaren Tätigkeiten der nahen und ferneren Zukunft leiten, welche eine bereits in dieser Altersstufe ausgeprägte Wahrnehmung von Zeitlichkeit im Rahmen der eigenen Lebensspanne verdeutlicht. Verschiedene Gründe werden angeführt:

- Anforderung in der Schule, z.B. Test, mündliche Fragen des Lehrers;
- mögliche Anforderung in der Ausbildung, z.B. Universität;
- mögliche Anforderung im Beruf, z.B. Tätigkeit als Forscher;
- persönliches Interesse an vergangenen Zeiten;
- Wertschätzung heutiger Lebensverhältnisse;
- persönliche Verantwortung gegenüber zukünftigem Geschehen;
- Geschichtswissen als gesellschaftliches Erfordernis.

Historische Relikte faszinieren die Kinder, welche sie begeistert beschreiben und denen sie einen besonderen Wert beimessen. So schlussfolgert Jenny bei der Betrachtung eines mitgebrachten Brillenetuis aus den 1940er Jahren: „Wenn das von früher stammt, dann ist das heute was wert“ (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 6). Jule setzt das Alter von historischen Gegenständen nicht zwangsläufig mit einem Wert gleich, sondern sie vermutet eine Wertsteigerung durch gesellschaftlich vorgenommene Bewertungen nach ausschließlich ästhetischen Kriterien sowie den damit verbundenen Geheimnissen „Weil die...die Menschen, die finden das ja auch noch schön und deswegen finden sie das auch noch dann...auch, dass das ganz wertvoll ist, vielleicht sind da ja auch Geheimnisse dort hinter“

(ebd., S. 7). Es werden auch beispielhaft die Originale bereits verstorbener berühmter Maler und sonstiger Künstler genannt, die jedoch nur für spezifische Bevölkerungsgruppen wie Kunstkenner einen besonderen Wert darstellen. Jule erklärt: „Der...aber nur für manche Menschen ist das wertvoll, die was von Kunst verstehen oder so. Aber die anderen, die denken, dass da ja nur so 'n Bild draufgemalt ist. Das kann ja jeder malen. Aber wenn man mal richtig vom Weiten sieht oder vom ganz Nahen, dann denkt man, dass...da ist schon was dahinter“ (ebd.). Ebenso werden die Überreste ehemaligen Lebens auch für wissenschaftliche Forschungszwecke als wertvoll angesehen, um frühere Lebensweisen, die Physis des Menschen, seine Sitten, Gebräuche etc. detailliert rekonstruieren zu können. Aus den Medien ist einigen Kindern die Methode des Klonens zur Reproduktion des Lebens bekannt. Nach Ansicht von Max eignen sich hierzu die Funde eines Mammuts: „Ja, klonen, versuchen. [...] Und...und dran rumtüfteln und ausprobieren. Und neues Leben erwecken“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 6). Als weitere Quellen der Informationsgewinnung werden bei der Beantwortung der Aufgabe 2 (siehe Anhang, Material V) neben den bereits genannten historischen Funden mündliche Überlieferungen und Aufzeichnungen von den ersten Höhlenmalereien bis hin zu schriftlichen Texten angegeben.
Aus eigenen Erfahrungen wissen sie, dass historische Überreste in Museen für die Allgemeinheit zugänglich ausgestellt werden. Den öffentlichen und privaten Einrichtungen werden vier Funktionen zugeschrieben (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 11):

a) Finanzielle Gründe der Trägerschaft
Nina: „Du meinst, dass die […] nutzen das aus, damit die mehr Geld verdienen. Glaube ich.“

b) Weckung und Erhaltung von Interesse an Geschichte
Maik: „Nee, damit man sich dann mehr für die Geschichte interessiert. Wenn man da was ganz toll findet, unglaublich und so.“

c) Freude bereiten
Jule: „Sie wollen den Menschen ja auch mal 'ne Freude machen.“

d) Wissenserwerb und -erweiterung
Maik: „Man lernt ja auch was, weil man Schrift versteht, wie...was das heißen soll und so.“

Zeitbewusstsein

Aufgrund der bereits bearbeiteten Inhalte des Sachunterrichtes vermögen alle Viertklässler ihre eigene Person in die Abfolge von Generationen einzuordnen. Dabei verwenden sie selbstverständlich die Bezeichnungen von Verwandtschaftsgraden wie „Oma“, „Tante“, „Cousin“ etc. Die meisten Kinder kennen das Alter ihrer Eltern und Verwandten. Tetje beschreibt: „Meine Mutter ist 30 geworden im September und mein Vater ist im Juni 31 geworden.“ (GD Kl. 4, Nr. 7, S. 7) und sie weiß, dass ihr Opa 55 Jahre alt ist und ihre Uroma 83 Jahre (GD Kl. 4, Nr. 7, S. 6). Die in fast allen Äußerungen gewählten direkten Personalpronomen zur Darstellung von Verwandtschaftsgraden, z.B. „meine Oma“ bzw. „meine Großeltern“, „meine Tante“ deuten auf eine bewusste Kenntnis bezüglich ihrer eigenen Stellung im Generationsverlauf der Familie hin.
Erinnerungen an ihr eigenes früheres Leben erstrecken sich auf Geburtstage, außergewöhnliche Begebenheiten, Ausflüge, festliche Anlässe, Spielsachen, Lieblingskleidung etc. Häufig gewählte Redewendungen sind „als ich mal klein war“ oder „als ich ein Baby war“ (z.B. GD Kl. 4, Nr. 18, S. 2). Einige Kinder stellen sogar zeitliche Zusammenhänge zwischen ihrem eigenen Leben, dem naher Familienangehöriger und der Weltgeschichte her. Fabian weiß, dass die Lebenszeit der Großeltern im Rückblick von der Gegenwart bis mindestens zum Zweiten Weltkrieg reicht und Marie rechnet zurück: „Da [1945] war mein Opa 17“ (GD Kl. 4, Nr. 17, S. 4). Ali erkennt eine Parallele zu seinem jetzigen Alter und dem Alter seines Großvaters zu Zeiten des Zweiten Weltkriegs: „Das war...mein Opa, der war auch, äh, sage ich mal, zehn bis elf. So wie ich jetzt, und...und sein...und sein Vater, der war auch im Weltkrieg und der kam dann auch nicht mehr wieder, also“ (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 1). Alle Äußerungen zeigen ein deutliches Bewusstsein über Zeitspannen der nahen Vergangenheit sowie über die zeitliche Abfolge von Generationen im Zeitverlauf. Vera ist dagegen unsicher, ob auch die Lebensspanne ihrer Elterngeneration bis zum Zweiten Weltkrieg zurück reicht, den sie wie folgt zu datieren vermag: „Weil, die [Eltern] haben zum Beispiel auch vielleicht noch ein...vielleicht auch noch ein bisschen, wenn sie schon ziemlich alt sind, vom Zweiten Weltkrieg miterlebt. Aber das glaube ich eigentlich nicht, weil...weil...der war ja schon 45 zu Ende“ (GD Kl. 4, Nr. 17, S. 5). Am obigen Beispiel wird das Bedürfnis der Viertklässler deutlich, auch anhand von Jahreszahlen Zusammenhänge im Zeitverlauf herzustellen. Die Jahre 1945 sowie 1989 als eigenes Geburtsjahr sind für sie wichtige zeitliche Orientierungsmarken, welche sie zur Gliederung des Zeitverlaufs heranziehen. So fixieren beispielsweise Tim und Frank den Fall der Berliner Mauer zeitlich, indem sie einen Bezug zur eigenen Lebensgeschichte herstellen (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 3):

Tim: [...] Und da sind dann immer die...ich bin zum Beispiel, im Jahr, wo die Mauer gefallen ist, bin ich geboren.

Frank: Ich auch.

Int.: Wann war das? In welchem Jahr?

Tim: 1989.

Eine Orientierung in der Zeit erfolgt auf verschiedene Weisen:

- unbestimmte Ordnungsbegriffe „gestern“, „früher, da“, „damals“, „in (ganz) alten Zeiten“, „jetzt“, „heutzutage“, „gerade“, „in dieser Zeit“, „später“, „morgen“ etc.;
- Großepochen Steinzeit, Mittelalter etc.;
- Jahrhunderten „im/nach“ dem 15. Jahrhundert etc.;
- Jahreszahlen 0, 1500, 2000 etc.

Ein Exempel kindlicher Äußerungen für eine bewusste Differenzierung zwischen Vergangenheit und Gegenwart mittels unbestimmter zeitlicher Ausdrücke sind folgende zwei Aussagen: „...Wenn das von früher stammt, dann ist das heute was wert.“ (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 6) und „Und das hiert [Mammut] ist auch aus ganz alten Zeiten und wo wir noch gar nicht geboren...da warst du noch gar nicht geboren, da wurden noch nicht einmal Vögel geboren“ (ebd., S. 3). Vermehrt ziehen sie zur zeitlichen Gliederung auch die ihnen, überwiegend auch in der Abfolge bekannten Großepochen heran, anhand derer sie bestimmte Ereignisse, Verläufe und Entwicklungen im Natur- und Menschenleben einzuordnen versuchen. Diese werden auf Nachfrage mittels Angabe von Jahrhunderten datiert. So meint z.B. Mirco, dass sich die römische Geschichte „so im 17. bis 16. Jahrhundert“ (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 19) ereignete, das Mittelalter ordnet er dem 14. Jahrhundert zu (ebd.). Die im Verhältnis seltener genannten Jahreszahlen sind aufgrund ihres noch eingeschränkten Wissens und ihres noch in der Entwicklung begriffenen Zahlbegriffs vermehrt fehlerhaft und geschätzt. Dieses besonders dann, je weiter die Ereignisse in die Vergangenheit zurückreichen, z.B. „Eine Millionen Trilliarden Jahre oder so was“. Speziell die Mädchen greifen bei Zeitangaben seltener auf Jahreszahlen[198] zurück. Die zeitliche Erstreckung der Eiszeit wird zwischen ein, zwei, fünf und 15 Jahren geschätzt. Auf die Frage, wie lange die Steinzeit her ist, reichen die Schätzungen unpräzise von „mehreren Millionen Jahren“, „eine halbe Millionen Jahre“ bis hin zu „100“, „200“, „6000“, „50000“, „100000“ und „zwei Millionen Jahre“ (z.B. GD Kl. 4, Nr. 17,

[198] Obwohl eine geschlechtsspezifische Betrachtung im Rahmen dieser Arbeit nicht gezielt vorgenommen worden ist, soll kurz auf die Ergebnisse der Aufgabe 3 des Fragebogens V (siehe Anhang, Material V) eingegangen werden. Die Hälfte aller Kinder hat die Frage nach der zeitlichen Einordnung der Dinosaurier korrekt beantworten können. Die Antworten der Mädchen waren lediglich zu 30% richtig, wohingegen knapp zwei Drittel der Jungen die richtige Lösung wusste. Die sich deutlich unterscheidenden Ergebnisse lassen vermuten, dass die Mädchen über ein tendenziell geringeres Zeitwissen verfügen als die Jungen.

S. 4/7/8). Jenny gesteht sogar ehrlich: „Ich weiß nie im Leben, wann die Steinzeit gewesen ist“ (GD Kl. 4, Nr. 19, S. 2).

Das Mittelalter hingegen vermögen viele Probanden realistischer einzuordnen, so auch Nina „11tes bis 13tes Jahrhundert oder so dazwischen“ (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 14) und Kai „mindestens 1000 Jahre entfernt“ (GD Kl. 4, Nr. 20, S. 1). Andere Kinder bringen speziell das 15. Jahrhundert, also das Spätmittelalter, mit der genannten Epoche in Verbindung. Dennoch lassen sich auch falsche Vermutungen wie z.B. „vor 50 Jahren“ (GD Kl. 4, Nr. 20, S. 1) den Gesprächen entnehmen. Tom widerspricht der Aussage seines Freundes Jan „Und endete so Ende 18tes Jahrhundert, Anfang 1900.“ (GD Kl. 4, Nr. 21, S. 2) mit der Begründung, dass schon am Anfang des 17. Jahrhunderts der 30ig-Jährige Krieg als nachfolgende Epoche stattgefunden hat: „Weil 1600 bis 1630[199], glaub' ich, war das. Da war ja auch der 30ig-jährige Krieg“ (ebd.). Je näher Ereignisse und Epochen an die Gegenwart heranreichen, desto korrekter können sie von den Probanden eingeschätzt werden. Obwohl die Datierungen des Zweiten Weltkriegs von 1803 bis zu 1949 reichen, verdeutlichen die Jahreszahlen durchaus ein Bewusstsein, dass es sich um ein Ereignis der näheren Vergangenheit handelt. Zu einem ähnlichen Ergebnis führt die in Aufgabe 15 des Fragebogens V (siehe Anhang, Material V) gestellte Aufforderung, den Zweiten Weltkrieg anhand einer Auswahl von fünf Antwortvorgaben zeitlich einzuordnen. 79% aller Probanden können diesen durch Wieder erkennen der Jahreszahlen seine Dauer korrekt fixieren. Die Länge historischer Zeitepochen wird im Allgemeinen weder selbst motiviert noch korrekt eingeschätzt, so meinte z.B. Lars zu wissen: „Der [Zweite Weltkrieg] hat 30 Jahre oder so gedauert“ (GD Kl. 4, Nr. 16, S. 6).

Eine weitere bedeutsame Zeitmarke im Zeitverlauf ist, neben den oben genannten, die Geburt Jesu, die von einigen Kindern dem Jahr „0“ zugeordnet und als Ausgangspunkt der Zeitrechnung angesehen wird. So zieht beispielsweise Caro zur Lösung der Frage, wann Caesar gelebt hat, die Geburt Jesu heran: „Hat da schon Jesus gelebt? Dann weiß man das ungefähr“ (GD Kl. 4, Nr. 22, S. 3). Die Tatsache, dass man heute in Jahren vor und nach Christi zählt, war bereits Thema des Sach- und Religionsunterrichtes. Das noch unzureichende Wissen einiger Kinder über das System der Zeitrechnung nach dem Julianischen Kalender, welches sich gleichfalls bei der Beantwortung der Aufgabe 23 des Fragebogens V (siehe Anhang, Material V) herauskristallisiert hat, weist auf ein besonderes pädagogisch zu berücksichtigendes Problem hin. Die Frage, was im Jahre 0 passierte, vermag nur knapp die Hälfte aller Probanden korrekt zu beantworten. Die übrigen geben entweder keine Antwort oder notieren die Geburt „Josephs“, die Erdentstehung durch Gott bzw. den Urknall oder merken gar an, dass es dieses Jahr nicht gab. Marie meint, im Jahre

[199] Der Dreißigjährige Krieg hat von 1618-1648 stattgefunden und hat sich damit, zwar mit zeitlichem Abstand, dem Mittelalter angeschlossen. Nach heute herrschender Meinung gilt als Grenzzone des europäischen Mittelalters das 15. Jahrhundert.

„0“, „da ham ja die Menschen angefangen zu zählen“ (GD Kl. 4, Nr. 17, S. 8), wodurch ein noch unzureichendes Wissen über das Zeitrechnungssystem deutlich wird. Die anderen Kinder beziehen sich korrekt auf biblische Personen sowie historische Epochen und ihre Kennzeichen.

Das dennoch an vielen Beispielen ansatzweise deutlich zu erkennende Bewusstsein der Viertklässler über das System der Chronologie im Zeitverlauf wird sowohl in den Gesprächen als auch bei der Beantwortung der Aufgabe 9 des Fragebogens V (siehe Anhang, Material V) deutlich. Bis auf zwei Kinder erkennen alle die korrekte Reihenfolge „Steinzeit“, „Mittelalter“, „Zweiter Weltkrieg“ und „heute“. Darüber hinausgehend weiß beispielsweise Anna zu erklären: „Die Altsteinzeit, die Mittelsteinzeit und die Jungsteinzeit. Da wurde das dann immer moderner. Dann haben die auch immer mehr, in der Jungsteinzeit...in der Mittelsteinzeit bis Jungsteinzeit, da haben die auch immer, mh, Getreide angebaut, dann. Und dann haben sie auch Werkzeuge gehabt“ (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 4). Das Mädchen kennt die Einteilung der Steinzeit in drei Abschnitte, denen sie an dieser und an anderen Stellen des Gespräches sich teils verändernde Charakteristika (Historizitätsbewusstsein) zuordnet. Besonders hervorzuheben ist auch die von Max, Ralf, Tim und Frank beschriebene chronologische Abfolge von Epochen der Vorgeschichte und dem Mittelalter (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 13):

Max: Nee, äh, Eisenzeit, da hat man die ersten...da gab ’s die ersten...da wurde...da hat man Eisen gefunden. Und, äh, da hat man den flüssig gemacht und hat daraus dann...und danach kam dann das Mittelalter.

...

Frank: Bevor man Eisen entdeckt hat, hat man Bronze entdeckt.

Int.: Also war das vor der Eisenzeit, die Bronze...

Frank: Ja, das war vor der Eisenzeit. Zuerst kam die Steinzeit, dann die Bronzezeit und dann die Eisenzeit.

Int.: Mhm, und dann?

Tim: Und dann „heutzutage“.

Die genannte Abfolge Steinzeit, Bronzezeit, Eisenzeit als Epochen der Prähistorie, das sich anschließende Mittelalter sowie die Neuzeit, von Tim als „heutzutage“ benannt, entspricht den gängigen Einteilungen.[200]

[200] Eine weitere Unterteilung, z.B. in die drei von Anna genannten Zeitabschnitte der Steinzeit, der nahezu parallel mit der Bronzezeit um 2000 v. Christi stattfindenden Kupferzeit und der Römischen Zeit um Christi Geburt wären ergänzend denkbar.

Als einzige Abfolge werden mehrfach die in der Urzeit lebenden Dinosauriern und die Entstehung der ersten menschlichen Lebewesen falsch eingeordnet. Obwohl fast alle in Kenntnis über ein zeitliches Nacheinander sind, vertreten und verteidigen einige wenige eine andere Ansicht. So z.B. Jenny „Die Dinosaurier haben...haben die Menschen gejagt“ (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 4).[201] Auf eine Rückfrage hin versucht Kai einen einvernehmlichen Mittelweg zu finden: „Aber so einige wenige gibt ‘s vielleicht noch“ (GD Kl. 4, Nr. 10, S. 1). Ein Mädchen sieht sogar das Aussterben der Dinosaurier durch den Menschen begründet: „Es wurden immer mehr Bäume gefällt und Häuser gebaut, der Lebensraum der Dinosaurier wurde zu klein“ (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 4). Im Gegensatz zu den oben genannten Vorstellungen bezieht sich Sina nicht gemäß der Chronologie des Zeitverlaufs auf die ersten Menschen der Altsteinzeit, sondern stellt durch den Hinweis auf das Abholzen der Bäume und den Bau von Häusern einen Bezug zu einer bereits fortgeschrittenen Kultivierung her, wie sie für das Ende der Steinzeit bezeichnend war. Tatsächlich lieferten zu der Zeit die großen Waldgebiete Europas das Holz zum Bauen und Heizen. Ein beträchtliches Waldsterben wurde durch das Abholzen und durch Brandrodungen zum Gewinn von großen Weideflächen und fruchtbarem Acker verursacht.

Da „Geschichte“ sowohl das Gewordene als auch das sich zukünftig noch Entwickelnde als einen offenen Prozess umfasst, ist es zwecks vollständiger Untersuchung des Zeitbewusstseins erforderlich, auch die Zukunftsbilder der Viertklässler näher zu betrachten. Die gewonnenen Daten verdeutlichen an vielen Stellen die recht konkreten und durchaus realitätsnahen Vorstellungen der Kinder zu ihrer zukünftigen persönlichen Lebenswirklichkeit, den technischen Innovationen im Transportsektor, den Veränderlichkeiten der physischen Gestalt des Menschen etc. Die betrachtete Perspektive reicht vom Jahre 2000 bis zum Jahr 3999, wobei sie überwiegend die nahe Zukunft fokussieren. Auf die Frage, welches Jahr nach Sylvester sein wird (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 23), markieren alle Kinder die richtige Antwort.
Viele Kinder definieren die Zukunft als einen offenen Prozess, der teils schwer absehbar und planbar ist. Aus diesem Grund möchte Marie im Rahmen der Mind-map-Aufgabe den von ihr genannten Begriff der Zukunft mit einem Fragezeichen notiert wissen. Oft werden entsprechende Hypothesen durch modale Adverbien wie „vielleicht“, „wahrscheinlich“ u. dgl. ausgedrückt. Die Äußerung des elfjährigen Olaf „ich glaub’ nicht alle Sachen [passieren] automatisch, aber ein paar schon“ (GD Kl. 4, Nr. 23, S. 3) zeigt, dass sich einige Kinder des vierten Schuljahrs über den großen Einfluss des Menschen auf zukünftiges Geschehen

[201] Um sich ein umfassendes Bild über die tatsächlichen Vorstellungen der Kinder zu verschaffen, haben sich die ergänzenden Befragungen und Diskussionen als hilfreich erwiesen. Die Antwort eines Mädchens „weil hier noch soviel Platz war“ (GD Kl. 4, Nr. 1, S. 2) auf die Frage „Warum hast du denn doch Dinosaurier gemalt?“ (ebd.) lässt ungeklärt, ob sie tatsächlich von einer gleichzeitigen Existenz ausgeht oder sie den Dinosaurier nur aus künstlerischen Gründen hinzugefügt hat.

bewusst sind. Als Exempel für die politische Einflussnahme werden das Aufstellen von Mülltonnen und die Einführung von Strafgeldern bei Umweltverschmutzung genannt. Sie sehen sich auch selber befähigt, auf die Gestaltung ihres persönlichen Lebens, z.B. der konkreten Lebensumstände und ihrer Berufswahl einzuwirken. Daher haben die meisten Viertklässler bereits ein klares Bild darüber, wie sie ihre Zukunft gestalten wollen und welchen Beruf sie zu ergreifen beabsichtigen, z.B. wollen sie sich zum Polizisten, zur Schulsekretärin, zum Bäcker, zur Lehrerin oder zur Turnierreiterin (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 34) ausbilden lassen.

Ebenso wie die körperliche und geistige Entwicklung sehen sie auch veränderten familiären Lebensumständen entgegen. Exemplarisch werden die eigene Heirat, der Tod naher Verwandter und der Erwerb von materiellen Gütern erwähnt. Insbesondere ihre jetzigen Wünsche und Pläne, z.B. der Besitz von Haustieren, einem Motorroller, einem Motorrad oder einem Auto beabsichtigen sie, im Erwachsenenalter zu verwirklichen. Die neunjährige Caro sieht ihrer späteren finanziellen Unabhängigkeit freudig entgegen und präzisiert ihre Zukunftsaussichten: „Vielleicht kauf‘ ich mir ‘nen Cabrio oder ‘nen Sharan“ (GD Kl. 4, Nr. 24, S. 5). Andere Kinder wiederum erwähnen eine in der näheren Zukunft weiterhin bestehende finanzielle Abhängigkeit von ihren Eltern: „Ich krieg vielleicht...vielleicht ‘nen Motorrad von meinem Vater“ (ebd.).

Die Mehrheit der Antworten weist auf eine positive Haltung der Viertklässler gegenüber der persönlichen Zukunft hin, welche häufig mit der eigenen Entscheidungsfreiheit, der Familiengründung sowie dem Gelderwerb zwecks materiellen Konsums begründet wird (GD Kl. 4, Nr. 25, S. 4/5):

Sandy: Ich...ich hab ’ne Idee. Weil man dann später dann erwachsen ist und man kann dann da, mh, machen, was man will. Und dann kann man auch... auch ’nen eigenes Auto fahren. Ja, und da und dann muss man nicht...dann geht man nicht mehr in die Schule, sondern geht man dann zur Arbeit...

...

Jenny: Man muss sich um seine Kinder kümmern und jetzt haben wir ja noch keine Kinder, sondern nur Puppen.

Jennys Äußerung zeigt eine Verknüpfungsleistung zwischen dem gegenwärtigen Spielverhalten und der zukünftig denkbaren Rolle als Mutter. Sie impliziert die Übernahme von Verantwortung und Fürsorge gegenüber eigenen Kindern, welche sie im jetzigen Kindesalter anhand ihrer Puppen erprobt.

Aus den Vorstellungen der Kinder lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten: Die meisten Viertklässler sehen der Zukunft mit Freude entgegen, z.B. selber Autos fahren zu

können. Einige stehen dem Zukunftsgeschehen jedoch auch mit gemischten Gefühlen gegenüber, indem sie sich beispielsweise fragen, ob es ihnen gelingen wird, den eigenen und gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden.
Negative Emotionen zeigen sie hinsichtlich eines potentiellen Dritten Weltkriegs, der von einigen Jungen als wahrscheinlich eintretend vorausgesagt wird. „Ein paar böse Menschen gibt es immer. Irgendwo sind sie immer versteckt“ (GD Kl. 4, Nr. 26, S. 4) ist Fabis Argument für seinen Standpunkt. Deutschland wird aufgrund seiner Geschichte, z.B. von Lars nicht als Krieg auslösende Nation gesehen „Oh, dann fängt bestimmt nicht Deutschland den Krieg an. [...] Weil Deutschland gesagt hat, dass sie nie wieder Krieg machen wollen“ (GD Kl. 4, Nr. 14, S. 3/4). Auslösende Momente werden eher den Großnationen Russland, China und den USA aufgrund ihrer politischen Ausrichtungen und ihrer militärischen Stärke zugeschrieben. Kriegserklärungen erfolgen dann aufgrund mangelnder Sympathie gegenüber anderen Staaten oder eines Missfallens ihres politischen Vorgehens. Moderne Kampfmittel, computergesteuerte Präzisionswaffen, gezielte Kriegsführung, Massenvernichtung etc. sind insbesondere von den Jungen genannte Gründe für Ängste vor einem Kriegsausbruch. Vergleiche zum Zweiten Weltkrieg sowie dem Kosovo-Krieg werden dabei häufig selbst motiviert gezogen.
Durch eine Analyse und Beurteilung der Modalitäten früheren Handelns und Denkens der Menschen lassen sich im Sinne des „Lernens aus Geschichte“ Konsequenzen für gegenwärtige und zukünftige Rahmenbedingungen ableiten wie z.B. die materielle Ausstattung im Kriegsfall. Diese Funktion von Geschichtsbewusstsein berücksichtigt Ina in ihren Überlegungen zu den technologischen Weiterentwicklungen von Waffen „Ja, ähm, vielleicht noch ’nen bisschen besser, weil man ja noch...jetzt weiß, so hat man im Zweiten Weltkrieg gekämpft, das war gut, das war nicht so gut, das kann man noch verbessern. Oder das Gute können wir noch verbessern, so zum Beispiel zwei gute Sachen zusammenwürfeln, dann wird das noch guter...noch besser“ (GD Kl. 4, Nr. 25, S. 7). Daher erachtet sie für ihre persönliche Sicherheit eine Auseinandersetzung mit der Lebenssituation der Zivilbevölkerung in Kriegszeiten als wichtig, um auf einen möglichen zukünftigen Kriegsfall vorbereitet zu sein.

Eine negative, durchaus realistische Zukunftsvorstellung haben einige Viertklässler hinsichtlich der Veränderung von Flora und Fauna. Zusammengefasst werden von ihnen vier Alternativen als Argumente für das Aussterben von Tier- und Pflanzenarten genannt:

- Jagd bzw. anderweitige Zerstörung durch den Menschen;
- natürliche Selektion, z.B. werden Rehe von Wölfen, Mäuse und Vögel von Katzen gefressen (Hunde werde nicht aussterben, da sie vom Menschen gehalten werden);

- Naturgewalten,[202] z.B. Flutwellen;
- Umweltverschmutzung, z.B. durch Abgase.

In der nachstehenden Passage einer Gruppendiskussion nennen die Gesprächsteilnehmer verschiedene realistische Gründe für das Aussterben und Ausrotten der Tierwelt, die sie auf Basis von logischen Schlussfolgerungen und ihrer Kenntnisse über vergangene Ereignisse bzw. Begebenheiten darlegen (GD Kl. 4, Nr. 14, S. 1/2):

Int.: Und was wird es denn für Tiere geben, später?
Frank: Hunde, Katzen.
Lars: Die gleichen, die es jetzt auch gibt.
Frank: Wenn sie nicht ausgestorben sind.
Ina: Wenn sie nicht aus...ausgerottet werden...oder, äh, ausgestorben sind, also.
...
Int.: Ja, was gibt's denn für Tiere in der Zukunft? Was glaubt ihr? - - -
Lars: Hunde werden bestimmt nicht aussterben.
Int.: Warum?
Lars: Weil die ja...weil die ja vom Menschen gehalten werden. Und die Menschen jagen die ja nicht.
Int.: Gut.
Frank: Aber Rehe vielleicht.
Int.: Warum?
Lars: Weil der Jäger so viele abschießt.
Ina: Ja. (leise)
Lars: Und dann noch die Wölfe und so, die sie essen...auch noch fressen.
Int.: Aha. Super. Was werden denn noch für Tiere aussterben? - - -
Frank: Vögel.
Ina: Ein paar vielleicht.
Int.: Ein paar. Warum?
Katrin: Weil die auch gejagt werden.
Int.: Werden gejagt.
Ina: Manche.
Int.: Ist denn nur der Mensch Schuld, dass die Tiere aussterben?
Frank: Ja.
Ina: Nein.

[202] Ein Junge beschreibt sogar eine zunehmende Selbstzerstörung der Erde durch Vulkanausbrüche, Erdbeben und Erdrutsche sowie ihre vollständige Vernichtung durch Explosion (GD Kl. 4, Nr. 23, S. 2).

Lars: Manchmal...es gibt so ’ne Echsenart, die ist...die ist nicht ausgestorben, weil die Menschen sie ausgerottet haben, weil da ist ‚ne Flutwelle auf die Insel gekommen. Und die haben nur so auf einer...auf ‘ner Insel gelebt, ne. Eine einzige Insel, auf ’ner anderen Insel haben die nicht gelebt. Da ist so ’ne Flutwelle auf die Insel gekommen und dann sind die alle ertrunken.

Int.: So könnte das auch passieren in Zukunft?

Lars: Ja.

...

Lars: Dass sie von anderen Tieren gegessen werden.

Frank: Naja, aber wenn....

Lars: Vögel, Mäuse von Katzen.

Viele Probanden nutzen die Zukunft auch, um so ihre gegenwärtigen Wünsche und Vorstellungen, die über die jetzige Lebenswelt hinausreichen, gedanklich zu verwirklichen. Im nachstehenden Gesprächsausschnitt beschäftigen sich vier Mädchen mit der Frage nach veränderten Antriebsmöglichkeiten von Fahrzeugen, die sich ihrer Ansicht nach aufgrund von Rohstoffknappheit ergeben können. Eine zeitliche Datierung haben sie nicht vorgenommen (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 9):

Sina: Irgendwann gibt’s ja auch kein Benzin mehr auf der Welt und dann erfinden die dann so Solarautos, also dass man die dann in die Sonne stellen kann.

Anna: Stimmt. (leise)

Int.: Prima.

Anna: Vielleicht fahren die dann so mit Solarautos.

Sonja: Was kann man dann im Winter, dann kann man ja gar nicht fahren.

Jenny: Da muss man das eben...da muss man das eben so einbauen, dass man ’ne ganz helle Lampe macht, die ganz viel Wärme gibt und das dann über das Solar stellen.

Sich verändernde, umweltschonendere Antriebsmöglichkeiten wie Solarenergie, zunehmende Größe, Stabilität und Sicherheit von Fahrzeugen, Schnelligkeit, Komfort etc. sind von den Kindern an vielen Stellen vorgetragene Überlegungen zu der Weiterentwicklung im Transportmittelsektor. Häufig verwendet werden dabei Adjektive wie „neu“, „(ganz/total) modern“, „chic“ etc. Neben der mehrheitlich beschriebenen Annahme von Fortschrittsprozessen gehen einige wenige Kinder übereinstimmend davon aus, dass sich aus Gründen des Umweltschutzes sowie des Desinteresses an weiteren Forschungsaktivitäten alles rückläufig entwickeln wird (GD Kl. 4, Nr. 22, S. 15):

Kaja: Vielleicht wollen...vielleicht wollen sie's ja wieder alt machen, 'nen bisschen anders.

...

Kaja: Dass man nicht mehr so viel Elektrizität verbraucht.

Maja: Dass man da die Umwelt nicht mehr soviel verschmutzt.

Int.: Aber...

Caro: Jetzt überlegen die Menschen ja schon, ob es nicht irgendwie anders geht, dass man nicht die Umwelt mit Benzin verschmutzt oder so.

Maja: Man könnte...man könnte doch ganz umweltfreundlich sein. Man könnte die Autos abschaffen, also dass es verboten ist mit Autos zu fahren.

Anne: Ja, nur noch Fahrräder.

Caro: Nur noch Fahrräder oder Straßenbahn.

Kaja: Naja, aber Straßenbahn ist auch Strom.

Caro: Aber trotzdem.

Anne: Nein, dass nur noch Fahrräder da sind. Und Reiseräder.

...

Caro: Aber Regen ist ja auch nur von der Natur eigentlich.

Anne: Aber der ist auch dreckig.

Caro: Ja, Dreck.

Kaja: Und, dass man den vielleicht reinigt.

Int.: Den Regen?

Kaja: Ja.

Caro: Mit 'm Netz.

Maja: Das kann man doch vielleicht irgendwie machen.

Caro: So 'n Netz über den Himmel spannen.

Kaja: Ja, kann man doch machen.

Caro: Wenn der Regen kommt und von so oben einsetzt.

Die Sequenz veranschaulicht die Vorstellung der Viertklässler über Fortbewegungsmittel der Zukunft. Sie vermittelt einen Eindruck über die Entwicklung ihrer Ideen und Vorstellungen durch das gemeinsame Gespräch. Im zweiten Abschnitt stehen Umweltaspekte im Vordergrund, auf die im Sachunterricht bereits gezielt eingegangen worden war. Für die Kinder ist der Schutz der Umwelt und Natur wichtiger als ihre eigenen Annehmlichkeiten wie z.B. eine komfortablere Fortbewegung mit dem Auto.

In einigen Gesprächspassagen stellen die Kinder zur Veranschaulichung ihrer Ansichten eine Analogie zwischen zukünftigen und gegenwärtig existenten Fahrzeugen her. Um eine Vorstellung über die Motorleistung späterer Fahrzeuge zu erzeugen, nimmt Ralf einen übertrieben anmutenden Vergleich vor „Ein Lastwagen ist dann so schnell, wie...sagen wir

mal so wie Heinz Harald Frentzen“ (GD Kl. 4, Nr. 27, S. 5). Ergänzt wird die Aussage von Daniel mit den Worten „Äh, wie eine Rakete im All“ (ebd.). Beide Beispiele verdeutlichen, dass die Grenze zwischen einer zukünftig angenommenen Realität und utopischen Vorstellungen stets fließend und daher auch nicht eindeutig bestimmbar ist. Max, der sich gerne bei seinen Zukunftsvisionen durch im Fernsehen ausgestrahlte Science-Fiction-Filme wie Raumschiff Enterprise inspirieren lässt, stellt seine für ihn durchaus reale, objektiv betrachtet aber utopisch klingende Ansicht vor: „Die wollen auch... Beamstrahler wird’s wahrscheinlich auch geben. Da kannst du dich von einem Ort zum andern beamen, da musst du gar nicht mit dem Bus fahren. Da fährst du mit’m Beamer. Bjung, bjung!“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 9). Gleichfalls erscheinen auch die Vorstellungen Olafs über die fortschreitende Technisierung der Lebenswelt „Und da ist ein Teich mit Roboterfischen, wo man kein Futter rein werfen darf. […] und...und flie...ein fliegender Vogel, mechanisch gemacht.“ (GD Kl. 4, Nr. 23, S. 1) als fiktiv. Derart utopisch klingende Äußerungen sind im vierten Schuljahr jedoch eher die Ausnahme. Gleiches gilt für die im Verhältnis seltenen Vorstellungen, dass es später fliegende Inlineskater, Fahrräder und anderes geben wird.

Wirklichkeitsbewusstsein

Die Ausführungen der Kinder zu Vergangenheit und Zukunft verdeutlichen, dass ihre Vorstellungen meist eng an die historische Realität bzw. eine denkbare zukünftige Entwicklung angelehnt sind. Vereinzelt sind sie aber durch Übertreibungen unterschiedlichen Grades gekennzeichnet. Authentischen Erzählungen der Großeltern, Fernsehdokumentationen, Darstellungen in Sachbüchern über Geschichte sowie Ausstellungsstücke und Repliken in Museen verhelfen ihnen, den Realitätscharakter von Geschichte zu erfassen. Alle Kinder vermögen daher beispielsweise den Zweiten Weltkrieg als historisch reales Ereignis zu klassifizieren (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 15). Die in jüngster Zeit in Comics, Fernseh- und Zeichentrickfilmen als Helden aufgegriffenen historischen Personen bzw. die dargestellten historischen Szenarien werden mehrheitlich als „fiktiv“ eingestuft. Einigen fällt die Einschätzung jedoch nicht leicht und sie lassen sich von ihrem visuellen Eindruck täuschen. Unsicherheit herrscht bei den Figuren Asterix und Obelix, die von mehreren Kindern mit dem historischen Zeitverlauf in Beziehung gebracht werden, sowie den Figuren der im Fernsehen ausgestrahlten Serie „Familie Feuerstein“ (GD Kl. 4, Nr. 19, S. 5/6):

Jenny: Ja, das konnte man ja selber bauen und...und, ähm, dann...dann haben die vielleicht mit den Füßen getreten. Das gab ’s ja auch bei Fred Feuerstein. (lacht)

Jo: Ja.

Int.: War das echt, die Familie Feuerstein? Kann das gewesen sein?

Jenny: Ja.

Int.: Ihr nickt.

Jo: Ja. Die haben ja auch so ‘nen komisches Auto gehabt. So aus...die Räder waren aus Stein und dann haben die mit den Füßen gelaufen.

Tanja: Ja.

Jo: Ja, die sind mit den Füßen gelaufen und haben ‘nen Lenkrad dran gehabt. Und haben hinten immer ‘nen Dinosaurier drin gehabt.

...

Jenny: Ich hab‘...ich hab‘ das ja sogar schon im Fernsehen gesehen und das gibt’s auch in echt.

Die Mehrheit der Viertklässler weiß jedoch, entgegen den Vorstellungen von Jenny und Jo, dass es in der Vor- und Frühgeschichte noch keine Autos gegeben hat. Kai begründet seine korrekte Ansicht durch Bezugnahme auf den fiktionalen Charakter von Zeichentrickfilmen: „Nee. Die gab ‘s ja gar nicht. Das ist ‘nen Zeichentrickfilm“ (GD Kl. 4, Nr. 10, S. 4). Lara ist dagegen verunsichert „Wenn schon, dann gab’s das in der Jungsteinzeit, würde ich sagen.“ (GD Kl. 4, Nr. 11, S. 3) und zeigt Anfänge eines ersten kritischen Umganges mit Äußerungen ihrer Klassenkameraden.

Märchenfiguren und sonstige fiktive Gestalten wie z.B. der Weihnachtsmann und der Osterhase werden auf direkte Nachfrage als imaginär eingestuft.

Anfängliche Zweifel zeigen einige Mädchen, „glauben“ dann aber doch, dass es Schneewittchen nie gegeben hat. Andere Kinder wiederum verneinen durch kritische Überlegungen die Existenz von Schneewittchen und begründen diese wie folgt: „Wie soll’s denn Schneewittchen gegeben haben, es kann doch gar keine sprechende Spiegel gegeben haben...hab’ ich ja jetzt auch nicht, deshalb war das früher auch nicht möglich.“

Bei Lösung der Aufgabe, historische Szenarien in Kleingruppen eigenständig zu rekonstruieren, vermischen einige Kinder historische Realität und imaginäre Elemente. So weist auch das Wirklichkeitsbewusstsein von Greta reale und fiktive Elemente auf, wobei letztere an einigen Stellen die Überhand gewinnen. So meint sie in einer Passage der Gruppendiskussion, dass es bereits in der Steinzeit Brillen gab (GD Kl. 4, Nr. 28, S. 3):

Greta: Hab' ich mir ausgedacht!

Int.: Erzähl' doch mal.

Greta: So Holzringe, so zwei und dann...(lacht). So in Schlangenhaut so Löcher reingebohrt und dann so auseinander gezogen und das dann da so rum gemacht. (macht Bewegungen mit ihren Fingern)

Int.: Aha.

Greta: Und um das andere auch und dann dazwischen so 'n Stängel vom Blatt...

Int.: Mh.

Greta: ...damit die dann so zusammenhalten, und hinten so aus Blättern so 'n Band, damit man die sich so aufsetzten kann. (lacht, macht Bewegungen mit den Händen, so als ob sie eine Brille aufsetzt)

Int.: Und, ähm, das hier... (klopft auf ihr Brillenglas) und aus was bestand das denn?

Greta: Ja, das war auch so aus Schlangenhaut. Die hat man dann so ganz lang gezogen so aus...so aus 'ner hellen Schlange. (tut so, als ob sie etwas mit den Händen auseinander zieht)

Der Auszug verdeutlicht Gretas phantasievollen Vorstellungen über die Herstellung von Sehhilfen in der Steinzeit. Interessant ist die Beobachtung, dass bei einer wenige Wochen später durchgeführten Diskussion zum selben Thema die teilnehmenden Mädchen ihre frühere Meinung reflektiert haben (GD Kl. 4, Nr. 22, S. 12):

Int.: Also hat es dann schon Brillen gegeben, oder was meint ihr?

Greta: Nein.

Caro: Eigentlich nicht, das ist nur 'ne Erfindung von uns, glaube ich.

Int.: Habt Ihr euch das denn alles ausgedacht? Oder meintet ihr, dass es wirklich so war?

Greta: Also, ein bisschen.

Caro: An diesem Tag meinte ich, dass das wirklich so war.

Kaja: Ich auch.

Int.: An dem Tag meintet Ihr, dass das wahr war.

Alle: Ja.

Int.: Mh.

Caro: Aber wenn man so richtig überlegt, dann kann's ja eigentlich nicht sein!

Aus diesem Auszug wird gleichfalls deutlich, dass im Bewusstsein der Kinder dieses Alters eine deutliche Trennung von realen und fiktiven Vorstellungen noch nicht vollständig erfolgt ist und es deshalb zu einer Vermischung beider Elemente kommt. Sie sind dennoch schon in der Lage, durch weitere Überlegungen ihre eigene ursprüngliche Meinung auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen und zu revidieren. In diesem Fall bemerken die Mädchen ihre fiktiven und daher falschen Ansichten über die Steinzeit.

Im Folgenden soll kurz auf die im Religionsunterricht als zumeist wahre Begebenheiten dargestellten biblischen Geschichten eingegangen werden, welche die Ausbildung des Wirklichkeitsbewusstseins merklich erschweren. Das innere Spannungsfeld der Kinder zwischen Historie und Religion wird an vielen Stellen deutlich. Im Rahmen des Brainstormings haben sie selbst motiviert „Jesu Geburt“, „Arche Noah“, „Adam und Eva“ und weiteres dem Geschichtsbegriff zugeordnet, wissentlich, dass es sich um vergangene Zeiten handelt. Viele Gesprächsausschnitte und auch die Antworten der Kinder in den Aufgaben 6 bis 8 des Fragebogens V (siehe Anhang, Material V) lassen die Problematik der Trennung von biblischen Überlieferungen und historischen Begebenheiten erkennen. Oftmals wird versucht, zum Teil auf kreative Weise, beide Perspektiven miteinander zu verknüpfen. So meint z.B. Lara: „Nein, die Affen haben ja schon früher gelebt. [...] Und als da draus dann Adam und Eva entstanden sind, dann hat Gott das Paradies gemacht, für Adam und Eva sozusagen“ (GD Kl. 4, Nr. 17, S. 7). Die Ansicht, dass sich die Menschen im Laufe der Jahre aus Affen entwickelt haben und die ersten beiden Menschen Adam und Eva hießen (siehe Aufgabe 8) vertreten 41,7 % aller Kinder. Wie weitere Antworten zu derselben Aufgabe zeigen, meinen zwei Drittel von ihnen, dass beide Theorien gleichzeitig ihre Berechtigung haben (Antwortvorgabe a, b und d), nur ein Drittel stuft die religiöse Perspektive als unreal ein (Antwortvorgabe c).
Vier Kinder, so auch Sina und Sonja, sind sich einig über die Theorie, dass Gott Adam und Eva als Menschenaffen erschaffen hat, aus denen sich die Steinzeitmenschen entwickelt haben. Sie formulieren (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 7):

Sina: Dass...dass dann Adam und Eva Menschenaffen waren.

Sonja: Vielleicht gab’s ja auch zuerst die Menschenaffen und dann, dann waren die Steinzeitmenschen und dann hatten die Steinzeitmenschen irgendwann dann kein Fell mehr.

Auch Ralf und Frank versuchen beide Perspektiven miteinander zu verknüpfen, indem sie sich über die zeitliche Ausdehnung der Schöpfung bzw. der Menschwerdung Gedanken machen (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 11/12):

Ralf: Und am fünften Tag die Tiere, also die Dinosaurier und am sechsten Tag, ähm, die Menschen.

Frank: Ja, Dinosaurier bei den Menschen.

Ralf: Lass es doch mal. Vielleicht dauert ja bei Gott ein Tag eine Millionen Jahre oder so. Das weiß man ja nicht.

Int.: Also, dass dann die Dinosaurier ausgestorben sind...

Ralf: Ja, genau.

Int.: Und dass dann der Tag so lang gedauert hat, dass dann die Menschen geschaffen wurden.

Beide Beispiele verdeutlichen die Problematik der Trennung von religiösen und historischen Begebenheiten. Die Kinder gehen aus religiöser Sicht von der Existenz Adams und Evas als erste Menschen aus, doch gleichzeitig auch aus erdgeschichtlicher Sicht von der Menschwerdung durch Evolution. So existieren im kindlichen Bewusstsein beide Sichtweisen gleichzeitig als historische Wahrheit und keine wird als Fiktion angezweifelt. Nur wenige Probanden fragen in den Diskussionen danach, welche der beiden Auffassungen der Wahrheit entspricht und damit historisch real ist. Dieses deutet auf ein erstes Bewusstsein einer Trennung von Realität und Fiktion hin. Andere Kinder stehen der religiösen Perspektive skeptisch gegenüber, die sie wie Vera anzweifeln: „Vielleicht gibt's die ja auch gar nicht...gab 's gar nicht. [...] Vielleicht...vielleicht ham das die...die Menschen da falsch beschrieben, die das raus gefunden haben" (sehr leise) (GD Kl. 4, Nr. 17, S. 7). Lediglich in einem Gespräch zeigen sich zwei Jungen in der Lage, bewusst beide Perspektiven korrekt nach den Kriterien „real" und „fiktiv" zu bestimmen (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 11/12):

Frank: Wir glauben das alles nur, dass Gott, äh, alles geschaffen hat. Das glauben die meisten, aber viele wollen es auch bestätigen können.

...

Frank: Die meisten glauben eigentlich, dass Gott sie geschaffen hat. Die Wissenschaftler sagen, dass es ein Urknall war.

Max: Ja, und da drüber streitet sich die Welt...streitet sich die Welt. Einmal die Welt der Forscher und einmal die Welt der Juden, zum Beispiel. Nenne ich jetzt mal so. So 'ne Menschenart.

Nur wenige Viertklässler, so Olaf und Flori, vertreten eine eigene klare Ansicht darüber, wie die Erde tatsächlich entstanden ist. Beide Kinder, Flori sogar eindruckvoll auf schwarzem Tonpapier, haben mit verschiedenen Farben den Kosmos und die Erdentstehung gezeichnet. Angeregt durch die zeichnerische Darstellung von Olaf (siehe Anhang, Zeichnung 1.4), die Gase, Kometen, Sterne und den Uranus mit „Weltallstaub" zeigt, erläutern Olaf und Flori die Ursache der Erdentstehung (GD Kl. 4, Nr. 12, S. 2/3):

Olaf: Da war ein kleiner Stein und der hat immer Gase aufgesammelt. Und dann...dann war mehr Gase und da war es dann auch Feuer.

Flori: Und dann sind noch Kometen dran geprallt und die sind...

Olaf: Die haben das dann vergrößert. (sehr leise)

Auch auf die Zukunft gerichtet beruhen die Annahmen der Viertklässler auf überwiegend realistischen Vorstellungen zur späteren Lebenswirklichkeit. Dennoch lassen sich auch einige wenige, aus gegenwärtiger Perspektive utopisch klingende Vermutungen vorfinden, z.B. Allwissenheit. Dieses wird von einem Jungen wie folgt beschrieben „Vielleicht gibt 's Medizin in den Mund und dann müssen wir nicht mehr zur Schule, vielleicht wissen wir dann schon alles" (GD Kl. 4, Nr. 16, S. 8). Ebenso ist die oben vorgestellte Annahme von Max, dass Transportmittel durch die Möglichkeit des Beamens ersetzt werden, utopischer Natur. Die Fähigkeit des Fliegens oder des Beamens wird vorwiegend von den Jungen als zukünftige Möglichkeit der Fortbewegung angenommen. Andere Probanden hingegen entwickeln ihre Zukunftsideen durchaus realitätsnäher auf Basis ihres allgemeinen und naturwissenschaftlichen Wissens. Beispielsweise stellt Max, möglicher Weise inspiriert durch die Funktionsweise von Magnetschwebebahnen, Überlegungen zur weiterführenden Nutzung des Magnetismus an: „Autos...Autos, die fliegen. Mit Magnetitis...mit Magnet kann man das irgendwie schaffen, könnte man. Das kann man...das versuchen manche Forscher jetzt schon. Das mit Magnetismus, dass du dann über deiner normalen Erde. Dann musst du aber dann ganz viele Magnete haben, äh, die einmal über die Erde gehen. Dann musst du überall so Magnet haben... [...] Ja, Süd- und Südpol zum Beispiel, dann würde das sich so...dann könntest du kurz über dem Boden fliegen. [...] Dann musst du...musst du schwimmen...musst du schwimmen. Und du musst ein Anzug aus Magnet besitzen" (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 9). Im Sinne des Historizitätsbewusstseins, also der Fähigkeit zwischen statischen und veränderlichen Prozessen zu differenzieren, hat Max erkannt, dass gegenwärtige Forschungsergebnisse einen Ausgangspunkt für weiterführende Studien darstellen, woraus sich wiederum neue Erkenntnisse gewinnen lassen.

Historizitätsbewusstsein

Der Einfluss des Menschen wird von den Viertklässlern nicht als alleinige Ursache für Veränderungen im Zeitverlauf angesehen. Sie führen sie auch auf basale geophysikalische Gründe zurück wie z.B. den Wandel der Jahreszeiten, Mondphasen sowie das gleichmäßige Vorrücken der „objektiven Zeit". Dieses beschreibt Jenny mit den Worten „Neun ist es. Und später ist es halb zehn. Da hat sich ja auch was verändert, die Uhrzeit" (GD Kl. 4, Nr. 25, S. 6). Auch die vielfach angesprochenen Evolutionsprozesse, in denen sich Millionen Tier- und Pflanzenarten von niederen zu höheren Formen entwickelt haben, entziehen sich menschlicher Einflussnahme. Je nach betrachtetem Zeitrahmen spielen hier gleichermaßen Veränderungsprozesse und statische Zustände eine Rolle. Rudi und einige andere Kinder

wissen, dass heute lebende Reptilien wie Echsen, Schlangen, Schildkröten und Krokodile ihren Ursprung in der Urzeit haben (GD Kl. 4, Nr. 21, S. 4/5):

Roger: Äh, äh, es gibt glaub' ich auch noch Dinosaurier. Diese...diese Echsen, die wir da haben. Das sind noch Dinosaurier.
Tom: Die Echsen...
Roger: Ich glaub'...ich glaub', die können bis fünf Meter lang werden.
David: Ich glaube, das Nashorn stammt vom Triceratops ab.
Int.: Also ist das ein Dinosaurier, das Nashorn?
Alle: Nein.

Die von Roger gewählte Benennung der Echsen als Dinosaurier ist nicht korrekt, nachweislich sind alle Dinosaurier am Ende der Kreidezeit ausgestorben. Zutreffend ist jedoch seine Ansicht, dass Echsen - wie auch Insekten, Fische, Frösche, Schildkröten, Krokodile, Schlangen, Vögel und Säugetiere - bis in die heutige Zeit überlebt haben (Statik). Die Vorstellung Davids, dass sich das Nashorn aus dem gefährlichen Triceratops gebildet hat, entspricht ebenfalls nicht der Realität, dennoch zeugt sie von einem Bewusstsein über die Veränderlichkeit von Arten in der Tierwelt. Die sehr ähnliche physische Gestalt des Nashorns und des Triceratops, das auch als freigehörnter Dinosaurier bezeichnet wird, mag ihn zu der Annahme verleitet haben.
Zur Überprüfung ihrer weiteren Leistungen wurden die Kinder gebeten, Abbildungen von Transportmitteln in eine zeitlich korrekte Abfolge zu legen. Die Ergebnisse der individuellen, selbständigen Einordnung der Fahrzeuge sind in den meisten Fällen fehlerfrei. Der Sortiervorgang ist zügig und überwiegend unproblematisch erfolgt. In den parallel zu der Arbeitsaufgabe durchgeführten Gesprächen bzw. Gruppendiskussionen beweisen die Viertklässler ein deutliches Bewusstsein für Wandlungsvorgänge, die von der Vergangenheit über die Gegenwart bis zum Teil in die Zukunft reichen. Häufig gewählte Adjektive und Redewendungen hinsichtlich der drei Zeitdimensionen sind:

Vergangenheit: „nicht so modern“, „die hatten noch keine richtigen“, „(ganz [ganz]) alt“
Gegenwart: „(ganz [ganz]) neu“, „modern“, „neumodisch“
Zukunft: „(total) modern“, „neu“

Auch setzen die Kinder Lebensverhältnisse und Gegenstände unter Verwendung verschiedener grammatikalischer Vergleichsformen von Adjektiven und Adverbien wie z.B. neuer, älter, besser, schlechter, moderner, richtig/nicht so richtig ins Verhältnis. Zeitliche

Abfolgen werden durch adverbiale Bestimmungen der Zeit wie z.B. „davor“, „danach“, „später“ ausgedrückt.
Veränderungen im Zeitverlauf werden von der Erdentstehung bis in die nahe Zukunft beschrieben. Anne erklärt die Anfänge allen Lebens auf der Erde so: „Erst gab's Wasser, im Wasser wuchsen Pflanzen und dann gab's noch Dinosaurier. Und dann kamen Tiere ins Wasser, die haben sich daraus ernährt und dann haben die sich immer weiterentwickelt und kamen dann aus dem Wasser raus und dann wurden so Dinosaurier oder so Säbelzahntiger. Und dann, als die dann schon wieder fast tot waren, kamen dann so die ersten Menschen, so Affenmenschen“ (GD Kl. 4, Nr. 22, S. 13). Jenny und Sonja belegen sehr anschaulich den Umbruch in der Jungsteinzeit von der nomadischen Lebensweise und dem sesshaften Leben in steinernen Häusern, welchen sie auf verschiedene Gründe zurückführen (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 4/5):

Int.: Prima. Warum hatten sie dann auf einmal Häuser?

Jenny: Die hatten dann auch mehr Werkzeug. Und dann waren die auch...dann ham die...da war das dann auch so, dass die...dann haben die gedacht „Jetzt wollen wir nicht mehr in Höhlen wohnen, dann haben wir...jetzt versuchen wir mal so was zu bauen“. Dann gibt ’s erst...dann gab’s erst Holzhäuser und dann, später gab ’s dann ja auch welche aus Stein.

Int.: Mhm. Und warum wollten sie versuchen Häuser zu bauen?

Sonja: Weil ’s da drin ja auch wärmer ist. In den...wenn die in den Höhlen gelebt haben...da war das ja nicht so warm. Wenn die dann im Winter, weil den Höhleneingang kannst du ja nur mit einem Stein zurollen. Aber das ist nicht einfach. Aber dann war das auch...in den Holzhäusern war das auch gefährlicher. Weil mit Feuer machen.

Int.: Mhm.

Sonja: Da haben sie dann auch noch...da haben sie dann immer so Schutz drum gebaut, aus Metall, um das Feuer. Und daraus kam dann später der Ofen.

Gründe für den Häuserbau sehen die Mädchen sowohl in der Verwendung neuartiger Werkzeuge als auch in dem Bedürfnis nach verbesserten Lebensumständen, z.B. der Beheizung der Behausung. Deutlich wird jedoch auch, dass Fortschrittsprozesse nicht zwangsläufig nur positive Effekte mit sich bringen, sondern von ihnen auch Gefahren wie eine größere Brandgefahr ausgehen können. Eine derart differenzierte und kritische Betrachtung wird nur von wenigen Kindern vorgenommen.
Hinsichtlich der zukünftigen Wohnumwelt gehen die Viertklässler von einem verstärkten Bau von Hochhäusern aus. Dieses führen sie gleichermaßen auf die steigende Bevölkerungszahl und das Älterwerden der Menschen in Deutschland zurück (GD Kl. 4, Nr. 14, S. 13):

Katrin: Es kommen ja immer mehr Menschen.
Ina: Es gibt ja auch immer mehr Menschen.
Katrin: Da sterben auch welche, aber...
Ina: Es sterben nicht so viele.
Katrin: ...nicht so viele wie neue kommen. Ja, und deswegen brauchen die auch mehr Platz und deswegen müssen die mehr neue bauen, damit die dann auch da reinziehen.

Sie charakterisieren die Häuser als „modern“, die in den Augen der meisten befragten Kinder bunt und hübsch sind. Als Vergleich zieht ein Mädchen die Häuser von Hundertwasser heran. Nur ein Kind beschreibt ein vermehrtes Wohnen in Villen und eine verminderte Anzahl von Menschen, die in Wohnungen leben werden. Eine Ausweitung der Lebenswelt auf den Mond wird mit sehr großer Unsicherheit geäußert und nur unter der Bedingung, dass es dort Wasser gibt und Sauerstoff von der Erde mitgenommen wird.
Des Weiteren beschreiben einige Mädchen auf Basis ihres Alltagswissens sehr realistisch, dass die Menschen „immer wieder neue Sachen [machen]“ (ebd., S. 14). Dieses begründen sie mit Modetrends, Zerschleiß der Kleidung und kommerziellen Aspekten. Eine Wiederkehr früherer Kleidungsstile und Modetrends sind für sie denkbar, z.B. Schlaghosen, Bauch T-Shirts. Katrin vermutet: „Vielleicht ist auch da Blässe wieder in“ (ebd., S. 15) und auch Sven mutmaßt: „Dann kommt die altmodische Tracht ja vielleicht wieder in Mode“ (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 9). Beide Kinder verknüpfen damit die Zeitdimensionen der Vergangenheit und der Zukunft.

Ein weiteres Beispiel für das Bewusstsein von Wandlungsprozessen wird nachstehend anhand der Veränderlichkeit von Transportmitteln von der Vergangenheit bis in die Zukunft aufgezeigt (GD Kl. 4, Nr. 12, S. 6/7):

Int.: Kannst du das erklären? Warum gab ’s denn erst diese Kutsche da, wo die Pferde gezogen haben?
Flori: Weil diese Autos waren mit Motoren und...früher gab ’s ja auch nicht so viele Technik, eigentlich kaum.
Int: Mh.
Fabi: Die konnte man aus Holz bauen.
Flori: Die hat man aus Holz gebaut. (leise)
Int.: Aha. Gab’s denn kein Metall früher?
Max: Doch, aber...
Flori: Doch, schon.

Max: Die konnten aber noch keine Reifen bauen, da brauchte man ja innen so Plastik. Das wussten die ja auch nicht.

Flori: Und so Gummi halt.

Max: Ja, dass wussten die auch nicht.

Flori: Und Gummi (?)

Int.: Prima. Wie wird denn ein Fahrzeug später einmal aussehen?

Olaf: Bestimmt kann man die nur mit reden steuern.

Int.: Mit was?

Olaf: Mit reden. Oder man kann's bestimmt einstellen, wohin man will und der fährt selber hin.

Int.: Automatisch? (ungläubig)

Olaf: Und dann gibt's auch keine Unfalls mehr.

Flori: Autopilot. (sehr leise)

Fabi: Es gibt jetzt schon einen Audi A 8, den können, äh, wenn...zum Beispiel wenn du jetzt wohin fährst, so den Weg nicht weißt, dann zeigt er das im Fernsehen an.

Flori: Das gibt's jetzt schon bei vielen.

Int.: Ah. Bordcomputer, ne?

Alle: Ja.

Zur Identifizierung und Begründung von vergangenen und zukünftigen Fortschrittsprozessen im Fahrzeugsektor (Autos, Flugzeuge, Schiffe, Bahnen etc.) ziehen die Probanden in diesen und anderen Aussagen bestimmte Kriterien heran:

- verbesserte Werkzeuge und –stoffe (z.B. die Verwendung von Metall statt Holz);
- Entdeckungen (z.B. Feuer);
- technische Innovationen (z.B. Flugfähigkeit, neuartige Motoren, Autopiloten);
- gestiegene bzw. veränderte Bedürfnisse der Menschen (z.B. nach Schnelligkeit, Komfort, Größe, „Luxus“, Sicherheit, Nutzenmaximierung, Umweltfreundlichkeit);
- neuartige Energiequellen (z.B. die Verwendung von Strom statt Kohle);
- Ausdehnung des Verkehrsnetzes (z.B. auf den Luftraum).

Vordergründig wird von vielen Viertklässlern die Größe der Transportmittel als Erkennungsmerkmal des Alters herangezogen. Der Schluss „früher war alles klein, jetzt ist alles groß, und später wird alles noch größer sein“ beschreibt durchaus treffend ihre Ansicht. Als Ziel der vergrößerten Bauform wird realistisch der Transport einer höheren Anzahl von Insassen bzw. Passagieren und Gepäck, Raum für individuellen Komfort und/oder Freizeitmöglichkeiten genannt. Analog meint auch Frank, dass man im Ersten Weltkrieg nur mit „kleinen Messern“, von ihm als „Taschenmesser“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 10) bezeichnet,

gekämpft hat und den Soldaten erst im Zweiten Weltkrieg „größere Schwerter“ (ebd.) als Waffen zur Verfügung standen.

Die Einführung neuer Baumaterialien, sprich die Ablösung von Naturstoffen durch chemisch hergestellte Materialien wie z.B. Kunststoff, und die technische Entwicklung von Antriebsquellen sind für die Kinder weitere wichtige Kennzeichen von Wandlungsprozessen der Vergangenheit. So wurde beispielsweise im Schiffbau Metall statt Holz verwendet, und Motoren wurden zum Ersatz der Windkraft eingesetzt. Die gegenwärtigen und zukünftigen Veränderungen von Transportmitteln wie Auto, Schiff, Flugzeug und Bahn sehen die Kinder primär im Bereich technischer Innovationen, welche unter verstärkter Berücksichtigung des Umweltschutzes erfolgen. Dementsprechend vermutet Ina „Und, ähm, das [Auto] muss dann auch nicht mit Benzin gefahren werden. [...] Vielleicht mit Elektronik, oder, ähm...mit Wasser oder so was“ (GD Kl. 4, Nr. 25, S. 5). Andere Kinder hingegen sehen eine weitere Verlagerung der Fortbewegung von der Straße in die Luft. Ali stellt dies wie folgt dar: „Ich würd’ sagen...ich würd’ ja sagen, dass man entweder mit ’nem Flugzeug fliegt oder dass sich das Auto immer...immer weiterentwickelt“ (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 17). Jenny dagegen beschreibt, „...dass die Autos dann unmodern werden und dass dann jeder Mensch mit einem Hubschrauber kommt“ (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 9).

Interessant ist eine entsprechende Gesprächssequenz zwischen vier Jungen zur Weiterentwicklung der Fahrzeuge (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 8):

Sven: In ein paar tausend Jahren, dann fahren sie auch nicht mehr mit diesen Autos hier, dann...
Ali: Dann fliegen sie...dann haben sie alle ihre Privat-Ufos.
Sven: Ja. Und...
Mirco: Dann sind das hier die Autos, die wir jetzt haben,...
Leo: Seltene Modelle.
Mirco: ...dann sind die so wie Trabanten.
Sven: Schrott sind das dann. Schrott, ne?
Mirco: Ja, da gibt es schon wieder so was Modernes.

Auch die Mädchen charakterisieren vermehrt zukünftige technische Entwicklungen mit dem Begriff „modern“. „Fliegende Autos“, „Ufos“, welche nicht mit Raumfahrzeugen in Verbindung gebracht werden, stehen dabei als Synonyme für „Luftfahrzeuge“. Sie dienen als Fortbewegungsmittel, um Distanzen auf der Erde schnellstmöglich zurückzulegen.

Frühere Entdeckungen und Erfindungen wie z.B. das Feuer sind dagegen primär auf das Überleben bezogen. Gegenwärtige und zukünftige Erfindungen und Neuerungen in den verschiedensten Bereichen des Lebens werden überwiegend zur Entlastung des Menschen

erklärt. Damit werden Verrichtungen bzw. Abläufe beschleunigt, komfortabler, sicherer und im Allgemeinen auch zeitsparender, um dem oft engen Zeitraster eines Tagesablaufes gerecht werden zu können. Anna belegt dies durch einen Vergleich zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit „Jetzt gibt's auch Fertigsuppen. Die musste man früher zubereiten. [...] Jetzt gibt es auch, ähm, Wasser in Flaschen, weil früher hat man ja meistens auch aus 'ner Quelle getrunken" (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 1). Einen besonderen Stellenwert schreiben einige Kinder dem an Bedeutung gewinnenden Freizeitaspekt zu, der wiederum Potential für technische Innovationen darstellt. Sina hat sich ihre Meinung aufgrund eines Artikels in einer Kinderzeitung gebildet: „Da stand auch, im Jahr 2015, da hängen die Fernseher auch in jeder beliebigen Größe an der Wand. Dann kann man auch, wenn man irgendeinen Film guckt, ähm, so zum Beispiel Batman, dann kann man seinen Kopf dafür reinsetzen" (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 10). Selbst das Kinderspielzeug wird nach Ansicht eines Mädchens immer weiter elektronisiert.

Neben den genannten Veränderungsprozessen sieht Ina aber auch mehr oder weniger statischen Zuständen entgegen „Und...und...aber 'nen paar...'nen bisschen wird 's auch so sein wie heute, also" (GD Kl. 4, Nr. 25, S. 5). Der schwer zu erfassende Begriff der Statik kommt auch an anderen Stellen deutlich zum Ausdruck, so in der Schlussfolgerung von Frank über die Unveränderlichkeit der Physis des Menschen. Auf die Frage „Werden denn die Menschen in 50 Jahren auch anders aussehen? Werden die so aussehen wie wir oder anders?" antwortet er „Nö. - - Weil auch achtzehnhundertirgendwas sahen die auch nicht anders aus als wir. Also werden wir auch nicht anders sein" (GD Kl. 4 Nr. 10, S. 5). Der Junge hat aus der Gegenwart heraus die Entwicklung der Menschen vom 19. Jahrhundert bis heute betrachtet und schlussfolgernd festgestellt, dass sich auch in Zukunft die körperliche Gestalt des Menschen nicht wesentlich verändern wird. Ähnlich, jedoch bis in das Mittelalter zurückblickend, kommt auch Greta zu gleicher Einschätzung: „Nein, ich glaub' wir bleiben so, weil im Mittelalter gab's ja auch schon richtige Menschen und sonst [...] und sonst wären wir ja auch schon anders" (GD Kl. 4, Nr. 22, S. 14). Beide Annahmen geben Hinweise auf den von den Kindern betrachteten Zeitrahmen, der über ihre eigene kurze Lebensspanne, die ihrer Eltern und dieses Jahrhundert zurückreicht. Es ist anzunehmen, dass beide Kinder bereits ein Bewusstsein für unterschiedliche Veränderungsgeschwindigkeiten einzelner Ereignisse verinnerlicht haben und sie den Prozess des physischen Wandels als sehr langsamen bis hin zu einem unveränderlichen Zustand erkannt haben. Veränderungen der körperlichen Konstitution (z.B. Größe, Haut, Haare, Bartwuchs) werden von den Kindern einerseits in Bezug auf die eigene Lebensspanne beschrieben, andererseits auch hinsichtlich der vor ca. zwei Millionen Jahren beginnenden Menschwerdung (ebd.):

Anne: Also, erst gab's ja Affen und die haben sich dann immer weiterentwickelt...
Greta: ...zum Menschen.
Caro: Die Affen, die können ja auch ihre Banane selber aufpellen.
Int.: Und dann wurden 's Menschen.
Anne: Und dann wurden 's Menschen und die haben sich dann immer weiterentwickelt.
Caro: Und dann wurden 's Tiere. (lacht)
Kaja: Irgendwann so richtige Menschen.
Anne: Und dann...
Greta: Und halt 'nen paar Affen sind nur noch geblieben und die gibt' es ja jetzt auch noch, im Zoo.

Die Mädchen sind sich über eine Entwicklung der physischen Gestalt des Menschen, also einer Veränderung vom affenähnlichen Wesen der sehr frühen Vergangenheit bis hin zu seiner heutigen Gestalt im Klaren. Insbesondere der früher starke Haarwuchs ist für viele Kinder ein markantes Unterscheidungsmerkmal (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 12). Der physische Wandlungsprozess ist jedoch im Laufe der Zeit stagniert und hat einen statischen Charakter angenommen. Nach der oben beschriebenen Ansicht Gretas muss dieses im Mittelalter gewesen sein, da sich die physische Gestalt des Menschen im Mittelalter zu der heutigen nicht unterscheidet, und sie sich auch in der nahen Zukunft nicht verändern wird. Ähnlich der vermuteten biologischen Rückentwicklung im Tierreich beschreiben andere Kinder das Aussehen später lebender Menschen mit den Worten „wie Affenmenschen“. Leo präzisiert: „Man kann das nicht voraussagen. Es kann sein, dass die Menschen wieder Haare kriegen und wieder so werden wie ’s vorher war“ (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 9). Ein Junge vergleicht die äußerliche Veränderung der Menschen mit „Marsmenschen“, von denen er wahrscheinlich eine Vorstellung besitzt. Zwei Kinder nehmen Bezug auf die Größe, eben dass die Menschen größer oder kleiner werden.
Die intellektuellen Fähigkeiten der Menschen beurteilen die Probanden des vierten Schuljahres als einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess, welchen sie an den bereits exemplarisch beschriebenen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen technischen Innovationen festmachen. Das Zusammenspiel von gesteigerter kognitiver Leistungsfähigkeit und Forschungsaktivität sind ursächlich für entsprechende Veränderungsprozesse, insbesondere im technischen Bereich. Beispielsweise spricht Jenny den Steinzeitmenschen im Vergleich zu den heutigen Menschen geringe kognitive Fähigkeiten zu, „weil sie noch nicht so schlau waren...“ (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 4) und auch Joshua zielt bei der Beantwortung der Aufgabe 12 des Fragebogens V (siehe Anhang, Material V) auf die unterschiedlichen intellektuellen Möglichkeiten der Menschen zu verschiedenen historischen Großepochen ab „Die Steinzeitmenschen waren behaart und dumm“. Weniger weit in die Vergangenheit

reichen die Überlegungen Inas, die auf einen auf Forschungsaktivitäten gründenden Prozess der Wissenserweiterung hinweisen, der sich über die drei Zeitdimensionen erstreckt (GD Kl. 4, Nr. 25, S. 5):

Int.: Woher wisst ihr das denn jetzt, dass sich das jetzt alles verändern wird?
Ina: Das hat sich ja schon...schon, ähm, schon von 18...vor, ähm, 1869 hat sich das ja auch verändert bis...bis 1999.
Jenny: 2000 bald.
Int.: Aha. - -
Ina: Und dann, ähm, also dann wird es sich ja auch immer weiter verändern. Und es wird ja immer weiter geforscht, was man machen kann.

Materielle Entwicklungen werden nicht ausschließlich nur auf menschliche Einwirkungen durch z.B. technische Innovationen oder naturwissenschaftliche Forschungsprozesse zurückgeführt. Nach Ansicht eines moslemischen Jungen werden sie auch durch Gottes Willen beeinflusst sowie durch die evolutionsbedingte Entstehung neuer Arten in Flora und Fauna, die wiederum dem Menschen dienlich sind. Am Beispiel von Schafen stellt Anna den Nutzen für die Menschheit im Vergleich zur Steinzeit dar: „Und die...und die Leute im Mittelalter, die hatten dann ja auch schon Schafe gehabt. Und ham sich dann aus Wolle auch was stricken können“ (GD Kl. 4, Nr. 8, S. 8). Im Weiteren führt sie aus: „Da wurden viele Sachen...da haben die Leute Flachs angehabt und das gefärbt und so. [...] Das gab dann auch noch, ähm, verschiedene Tiere und dann gab’s verschiedene Fasern halt. Und dann konnte man halt auch verschiedene Stoffe herstellen. Und verschiedene Anziehsachen. Dann musste man keine Felle mehr tragen. [...] Weil aus Schafen, die Anziehsachen sind zwar schön warm, aber...die sind auch schön warm, aber die sind immerhin besser als die Sachen, von den Steinzeitmenschen“ (ebd.).
Auch die Adaptation von Tieren an veränderte Umweltbedingungen führt nach Meinung einiger Kinder zu Veränderungen ihrer physischen Gestalt. So ist nach Ansicht von Ali selbst eine Rückentwicklung denkbar „dass die Tiere größer werden, die Elefanten sich wieder...wieder die Haare kriegen und wieder zu Mammuts werden. Und, sage ich mal, kleine Echsen anfangen zu wachsen und wieder größer werden. Aber ich glaube nicht, dass die Dinos wieder, ähm, auferstehen“ (GD Kl. 4, Nr. 13, S. 13). Die Vorstellung des erneuten Lebens der Dinosaurier ist ein nicht seltener Diskussionspunkt der Viertklässler. Ca. 50% aller befragten Kinder (siehe Anhang, Material V) gehen aus verschiedenen Gründen davon aus, dass die Urtiere nicht wieder auferstehen können:

- Sie sind ausgestorben.
- Ein fehlendes Nahrungsangebot.

- Der gemeinsame Lebensraum für Dinosaurer und Menschen ist zu klein. („Die Größe und Stärke der Dinosaurier sind für den Menschen nicht zu beherrschen.“)

Andere Kinder halten eine Wiederauferstehung, auf dem natürlichen Wege der Evolution oder durch Gentechnik, durchaus für denkbar. Meinungsbildend wirken Medien wie bei Leo der Kinofilm Jurassic Park: „Und im Jurassic Park, da […] das sind zwar nur Figuren, aber trotzdem, so könnte das auch vielleicht mal werden“ (ebd., S. 15). Eine Beeinflussung durch die Reproduktion von Mammuts anhand von Genmaterial könnte die Kinder ebenso inspiriert haben. Die vielfach dargestellte, fiktiv anmutende Vorstellung einer, durch Dinosaurier bedingten „Verwüstung“ mag ebenfalls durch den Film angeregt worden sein. Die Vorstellung von Jenny „Die Dinosaurier können ja alles fressen, die ess...fressen irgendwie ja die ganzen Pflanzen auf. […] Dann haben...kriegen wir vielleicht keine Nahrung mehr, dann sterben wir. Dann sterben wir, weil sie eben [...]“ (GD Kl. 4, Nr. 25, S. 9) ist ebenfalls irreal. Im Gegensatz zu der Urzeit gehen bis auf ein Kind alle anderen davon aus, dass die Steinzeit im Zeitverlauf nicht wiederkehren wird (siehe Anhang, Material V, Aufgabe 13). „Die Zeit ist heute viel moderner“ oder „Wir leben in Häusern. Die Steinzeit ist Vergangenheit. Man müsste Häuser, Müll und Autos abschaffen.“ sind beispielhafte Begründungen, in denen sie die durch die Menschheit erzielte Fortentwicklung fokussieren und demnach die früheren einfachen Lebensformen als „überholt“ geltend machen. Auch die von Lara erwähnte biologische Rückentwicklung des Menschen hin zum Affen wird von ihr selber als undenkbar eingestuft.

In diesen und anderen Betrachtungen haben die Kinder zum einen der gesamten Menschheit die Verantwortung für das zukünftige Geschehen zugeschrieben, was sie mit dem Pronomen „man“ oder dem Ausdruck „die Leute“ ausdrücken. Als einflussreich werden zum anderen auch einzelne Politiker, „Anführer“, Forscher und Entdecker, letztere insbesondere auf technischem Sektor, angesehen. Nur in einer Diskussion sahen sie sich in einer späteren Zeit selber als Handlungsträger für Veränderungsprozesse. Diesen standen sie sowohl positiv als auch negativ gegenüber (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 3):

Ali: Es könnte auch noch mal sein, wenn ganz schlimmer Krieg ist und Leo und ich sind jetzt zum Beispiel schon älter. So 19 bis 20 Jahre alt und wenn da wieder irgendwo, vielleicht im Kosovo wieder ganz dolle Krieg ist, dann müssen wir vielleicht da mit auch hin zum Krieg.

Leo: Ich hab‘ mich ja entschlossen, wenn ich so alt bin, zur Bundeswehr zu gehen.

Ali: Ja, ich auch. (leise)

Interessant an diesem Dialog sind die betrachtete Zeitperspektive von ca. zehn Jahren und ihr bereits jetzt getroffener Entschluss, dann ihren Wehrdienst abzuleisten. Folglich besteht bereits bei Viertklässlern ein Bedürfnis, langfristige Handlungsperspektiven zu entwickeln und damit die Zukunft vorhersehbar werden zu lassen.
Der Fragebogen II (siehe Anhang, Material II) gibt Aufschluss über die Vorstellungen der Viertklässler, welche Gegenstände in der Kindheit ihrer Großeltern und Eltern existierten und zugleich auch, welchen Veränderungsprozessen diese unterlagen. Die Auswertung ergab:

	Eltern		Großeltern	
	Ja	Nein	Ja	Nein
Schlittschuhe	23	2	13	12
Teddybär	25	0	24	1
Gameboy	0	25	0	25
Schulranzen	23	2	19	6
Legosteine	12	13	7	18
Computer	2	23	0	25
Fahrrad	25	0	19	6
Kaugummi	23	2	9	16
Inlineskater	1	24	0	25
Puppenhaus	23	2	19	6
Buntstifte	25	0	21	4
Strom	25	0	19	6

Abbildung 40: „Welche Gegenstände gab es zur Kindheit der (Groß-)Eltern?“

Die Kinder vermögen die in der Kindheit ihrer Eltern existierenden Gegenstände weitaus besser einzuschätzen als diejenigen, über die bereits ihre Großeltern verfügten. Erzählungen, noch existente Spielzeuge, Fotos etc. mögen zum Wissenserwerb beigetragen haben. Mangels Wissen, dass es in den 1950er Jahren bereits Kaugummi, Strom, Schulranzen etc. gab, gehen einige Kinder fälschlicher Weise von materiellen und energetischen Veränderungen aus.
Insbesondere am Beispiel des Gameboys, der Inlineskater oder des Teddybären wird ein Bewusstsein vieler Probanden über statische Zustände im Zeitverlauf evident.

Sprachliche Repräsentation von Geschichtsbewusstsein

Nachdem die Ausprägungsgrade des Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstseins der Viertklässler aufgezeigt worden sind, wird nachfolgend noch kurz auf die Art und Weise der

sprachlichen Konkretisierung von Geschichtsbewusstsein eingegangen. Da die durchaus vielseitigen Ausdruckformen wie Beschreibungen, Erklärungen, Analogien, Hypothesen etc. im obigen Text bereits an vielen Stellen offensichtlich geworden sind, sollen hier nur wenige exemplarische Beispiele gegeben werden.

- Beschreibung/Erklärung -

Häufig beschreiben die Kinder in den Gesprächen recht ausführlich und präzise frühere Lebensverhältnisse und zeitliche Abläufe. Beispielsweise verfügt Leo über ein erstaunlich umfangreiches Wissen zum Mauerbau und –fall, so dass er Zusammenhänge genau zu beschreiben und zu erklären vermag: „Das ging...war eigentlich so, die Mauer ist ja vor zehn Jahren kaputt gemacht worden. Und das war wohl die Mauer. Die DDR, die war ganz streng, dass viele Leute, die in der DDR in die Bundesrepublik Deutschland geflüchtet sind, ne und da haben sie gesagt, bevor wir uns ganz...deswegen ganz auflösen, dann bauen wir da eine Mauer hin. [...] Und als die Mauer dann stand, dann haben sie Stacheldraht da oben draufgemacht und dann haben sie da alle zwanzig oder dreißig Meter, glaube ich, einen Soldaten hingestellt. [...] Bewaffnet, und die ham dann keinen mehr durchgelassen. Und dann haben die da aus der DDR dem...demonstriert und vor zehn Jahren dann eben ist die Mauer dann gefallen“ (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 4).

- Begründung -

An anderer Stelle begründet Leo, warum die Bürger aus der DDR geflüchtet sind und die Mauer hochgezogen worden ist (ebd.): „Die hatten...wurden ja sozusagen unterdrückt.[203] Und deswegen wollten sie das nicht mehr und dann sind viele Leute auf die Straße gegangen und die DDR, die hat sich davon nicht einschüchtern lassen und dann wurden sie immer strenger und härter und ham sie immer mehr unterdrückt. Und dann sind sie deswegen geflüchtet. […] Ja, das mit dem Flüchten [ist schon länger als zehn Jahre her]. Und dann hatten sie, sage ich jetzt mal, vor 20 Jahren...weil, da sind schon immer mehr, immer mehr, immer mehr geflüchtet und dann ham sie gesagt „So, das reicht jetzt und dann bauen wir da eine Mauer hin, dann kann keiner mehr flüchten. Und dann ham se [...]“.

Die vielen Begründungen in den Gesprächen repräsentieren zweierlei. Zum einen geben die Kinder gelernte Wissensinhalte wieder, was sich an der folgenden Äußerung von Ralf nochmals verdeutlichen lässt: „Und, ähm, die heißen bei uns in Deutschland Neandertaler die Menschen, weil man Knochen von denen im Neandertal in Bayern gefunden hat“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 7). Zum anderen zeugen die meisten Begründungen von der Tatsache, dass sich

[203] An anderer Stelle stellt Leo die ihm bekannten Unterschiede zwischen den politischen Grundhaltungen der BRD und DDR dar, was von einem ersten politischen Bewusstsein zeugt: „Es war so, dass die Leute in der Bundesrepublik Deutschland nicht so unterdrückt werden und ‘n besseres Leben hatten. Und die DDR hat natürlich die Leute...die hat die Leute unterdrückt“ (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 5).

die Viertklässler intensiv mit den verschiedenen Themen zur Geschichte auseinandersetzen und versuchen, selbständig logische Zusammenhänge zu entwickeln. Die obigen Ausführungen von Leo verdeutlichen, dass sie diese begeistert darstellen und zu begründen versuchen. Dieses bezieht sich nicht nur auf objektive Wissenselemente, sondern sie beteiligen sich emotional an historischen Ereignissen, die sie durch einen Perspektivenwechsel nachzuvollziehen versuchen. Entsprechende Emotionen sind für die Kinder zum Teil noch schwer verbal auszudrücken. Leo belegt jedoch die Fähigkeit, indem er von „Trauer“ bei einem möglichen Verlust der Eltern im Zweiten Weltkrieg spricht (GD Kl. 4, Nr. 4, S. 2):

Ali: Ja. Im Zweiten Weltkrieg hätte ich auch gerne nicht gelebt, also.
Int.: Warum?
Ali: Warum? Ja, es ist schwer zu erklären. Es war Krieg, die ham gekämpft und da wär‘ ich nicht gerne dabei gewesen auch.
...
Leo: Ich wär‘ da nicht gerne dabei gewesen, weil die Trauer, wenn der Vater oder die Mutter dabei sind und dann beide sterben.
Sonja: Und dann wär‘ man ganz alleine.

- Hypothesenbildung -

Im weiteren Gespräch äußert Lara eine Idee, wie Kinder beim Verlust der Eltern ihr Überleben sichern können: „Da muss man an jedem Haus klingeln und fragen, ob man hier wohnen kann“ (ebd.).

Das Mädchen versucht rational mit dem Problem des Verlustes der Eltern umzugehen und eine Handlungsstrategie für ihr Überleben zu entwickeln. Die Bildung von derartigen Hypothesen wie frühere Sachverhalte, Gedanken, Handlungsmöglichkeiten u. dgl. ausgesehen haben könnten, ist ebenfalls eine häufige Form der kindlichen Auseinandersetzung mit Geschichte. Ziel der Hypothesenbildung von Kindern ist es vielfach, unzureichendes Wissen zu kompensieren und Zusammenhänge im Zeitverlauf herzustellen. Charakteristisch für entsprechende Hypothesen sind sowohl der Gebrauch des Konjunktivs als auch des Modalpartikels „vielleicht“. Als Beispiel seien Caros Vermutungen genannt, warum man früher Hochräder fuhr: „Vielleicht damit sie besser so oben gucken konnten. (lacht) [...] Damit sie besser die Autos sehen können!“ (GD Kl. 4, Nr. 22, S. 2). Auch Lars stellt Vermutungen darüber an, wie in der Steinzeit Feuer entdeckt worden sein könnte: „Vielleicht haben sie gesehen, wie zwei Steine aufeinander gefallen sind und dann immer so Funken da waren“ (GD Kl. 4, Nr. 10, S. 2). Vielfach lässt sich eine Hypothesenbildung durch den Gebrauch des Indikativs erst durch Rückfragen erkennen. Mit der Wahl dieser

grammatikalischen Form erscheinen entsprechende Hypothesen als tatsächlich und wirklich, die ohne Bedenken anerkannt werden.

- Vergleiche/Analogien -

Vergleiche bzw. Analogien werden von den Viertklässlern in geringerem Umfang hergestellt. Sie werden gewählt, wenn beim Rezipienten konkrete Vorstellungsinhalte erzeugt werden sollen oder sprachlich keine entsprechenden Umschreibungsmodalitäten vorliegen. So stellt beispielsweise Anne eine Beziehung zwischen zwei in jüngerer Zeit akuten Tierseuchen und den von ihr angenommenen Krankheiten in der Steinzeit her „Vielleicht war die Krankheit auch so wie bei uns Rinderwahnsinn.[...] oder Schweinepest“ (GD Kl. 4, Nr. 28, S. 4), Axel vergleicht die DDR mit einem Gefängnis „[...] weil, wenn da ja ’ne Mauer ist und so, dann...dann kann man ja...das ist genau so wie in einem ganz großen Gefängnis, oder so.“ (GD Kl. 4, Nr. 3, S. 3). Einen weiteren bemerkenswerten Vergleich zieht Ralf: „Der hat...der wollte diese...den Kosovo erobern, äh. Milosevic ist sozusagen der zweite Hitler. Da musste dann die Nato angreifen“ (GD Kl. 4, Nr. 6, S. 5).

- Schlussfolgerungen –

Gleichfalls lassen sich den Gesprächen in zahlreicher Form Schlussfolgerungen entnehmen. Sie verhelfen den Kindern, mittels ihrer Wissensinhalte zeitliche Einordnungen vorzunehmen, Realität von Fiktion zu trennen und Veränderungen im Zeitverlauf zu erkennen. Exemplarisch hier die Gedanken von Max auf die Frage, ob es in der Steinzeit schon Brillen gab: „Also, ich sage zehn Millionen Jahre kann's doch gar nicht sein, da war doch dieser Frühmensch und der hat doch so was noch nicht erfunden. Der hat sich doch noch von der Natur ernährt“ (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 6). Auch Jule stellt entsprechende Überlegungen an und kommt zu dem Schluss, dass Brillen erst in einer späteren Zeitepoche existiert haben müssen: „Weißt du was, Nina, die, in 'ner Steinzeit, die hatten doch noch gar kein...noch gar kein Material das zusammen zumachen. Vielleicht hatten sie Schafe, aber [...] sie konnten das ja noch gar nicht richtig machen. Ich meine, sie wussten ja noch nicht, wie man das näht oder die hatten noch gar kein Nähzeug. Gar kein...womit man so die Schafwolle kleben konnte. Deswegen musste das später sein“ (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 15).

Zusammenfassung

Die Untersuchungen zeigen, dass die Mehrheit der Neun- bis Elfjährigen bereits individuelle, umfangreiche „gedankliche Konstrukte“ zum vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Geschehen entwickelt hat. Je nach Interesse und außerschulischer Anregung variieren ihre

Wissens- und Vorstellungsinhalte in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Folglich sind die einzelnen historischen Epochen und Ereignisse mit einer unterschiedlichen Anzahl an Wissensinhalten besetzt. Auf Basis ihrer zum Teil noch rudimentären Kenntnisse sind sie dennoch im Allgemeinen in der Lage, Ereignisse im Sinne der Anforderungen des Zeit-, Wirklichkeits-, und Historizitätsbewusstseins zu erkennen und einzuordnen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Verständnis der Probanden für die Gliederung der Zeit in seinen Ausprägungsgraden individuell differiert, es im Ganzen betrachtet aber noch in der Ausbildung begriffen ist. Schwierigkeiten ergeben sich noch beim konkreten sprachlichen Ausdruck. Mittels unpräziser zeitlicher Fixierungen, also von Begriffen wie „gestern“, „damals“, „jetzt“, „heute“, „später“ etc., können Ereignisse und Zeitabfolgen jedoch sicher eingeordnet werden.

Die chronologische Abfolge historischer Epochen können die meisten Kinder aufzeigen, wobei die eigene Geburt und die Geburt Jesu wichtige Orientierungsmarken im Zeitverlauf darstellen. Korrekte präzise Datierungen mittels Jahreszahlen und der Angabe von Jahrhunderten lassen sich insbesondere in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg und das Mittelalter auffinden, da ihnen die Themen aus dem Sachunterricht und aus Erzählungen von Großeltern bekannt sind. Je weiter die Ereignisse von der Gegenwart entfernt liegen, desto größer ist die Bandbreite der angegebenen zeitlichen Fixierungen. Hinsichtlich ihres eigenen Alltags und ihrer eigenen Lebensgeschichte können sie zeitliche Verläufe und Entwicklungen weitgehend korrekt verfolgen, einschätzen und sprachlich ausdrücken. Zu Ereignissen, Personen und Lebensweisen der weit zurückreichenden Vergangenheit verfügen viele Kinder nur über schemenhafte Kenntnisse, die sie jedoch im Sinne des Wirklichkeitsbewusstseins als historisch real einordnen. Dargestellte Phantasieelemente können bei späteren kritischen Betrachtungen ihrer eigenen Überlegungen durchaus verbessert werden. Hinsichtlich der Zukunftsdimension ist der Grad zwischen realen und fiktiven Möglichkeiten fließend, wobei die meisten Vorstellungen mit hohem Wahrscheinlichkeitsgrad zutreffend sind.

Die Zukunftsvision der Viertklässler ist sowohl positiver als auch negativer Natur. Technische Entwicklungen, ein luxuriöseres und komfortableres Leben, abnehmende Umweltverschmutzung u.a. stehen dem Aussterben von Flora und Fauna, einer fortschreitenden Umweltzerstörung durch das Ozonloch, Müllbergen, Kriegen und einer Bevölkerungsexplosion entgegen. Für einzelne Lebensbereiche vermögen sie differenzierte Betrachtungen und Bewertungen vorzunehmen.

Als besonders problematisch erweist sich die Trennung von Religion und historischer Realität. Der Versuch einer Kombination beider Perspektiven, insbesondere in Bezug auf die Schöpfung bzw. die auf Evolutionsprozessen beruhende Menschwerdung, ist daher häufig.

Die Fähigkeit, statische und veränderliche Prozesse vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebens zu erkennen und zu beschreiben, haben nahezu alle Viertklässler bereits erworben. Erkennungsmerkmale sind hierbei vor allem Größe, d.h. „alles Kleine war früher“, aber auch Kennzeichen wie Komfort, Geschwindigkeit, Ästhetik, Nutzbarkeit etc. sind von Bedeutung. Innovationen werden häufig mit dem Begriff „modern“ umschrieben. Der zukünftige Veränderungsprozess wird nach ihrer Ansicht sowohl von der gesamten Menschheit als auch von einzelnen Individuen wie Forschern und Politikern bestimmt. Selber sehen sich die Kinder als nicht einflussreich an und stehen damit zukünftigen Entwicklungen überwiegend distanziert gegenüber. Umweltschutz und technische Innovationen werden mehrheitlich als erstrebenswert erachtet, so dass sie sogar selber neue technische Ideen zu entwickeln versuchen. Auch rückläufige technische Entwicklungen zu Gunsten der Umwelt sind für einige Viertklässler durchaus erstrebenswert, selbst wenn sich der eigene Lebenskomfort verringern würde.

6 Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter

Die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein vollzieht sich stets individuell, aktiv beteiligt sind sowohl die Umwelt als auch jedes Kind selber (vgl. v. Borries 1987b). Beide Faktoren stehen in einer permanenten Wechselwirkung zueinander. Informations- und Lernangebote wie Sachbücher, Dokumentationen oder interaktive CD-ROMs zu den verschiedensten Themen oder Ereignissen der Geschichte, Museums- und Ausstellungsbesuche, Erzählungen von Zeitzeugen sowie der Sachunterricht sind nur eine Auswahl an Möglichkeiten, die das kindliche Geschichtsbewusstsein wesentlich beeinflussen können. Warum Kinder einsprechende Informationsquellen gerne nutzen, hängt insbesondere ab von der

- kindgemäßen Gestaltung und Textung der genutzten Quellen,
- inhaltlichen Förderung und emotionalen Begleitung durch die Eltern,
- Begeisterung und dem Grad der Beschäftigung seitens der peer-groups und älteren Geschwistern.

In diesem Kapitel werden die dieser Studie gewonnenen Daten des ersten und vierten Schuljahres vergleichend gegenübergestellt, wodurch Entwicklungstendenzen in der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein deutlich werden. Betrachtet werden dabei in qualitativer und quantitativer Hinsicht die

- historischen Interessen (siehe Kapitel 5.1),
- historischen Kenntnisse, Wissensinhalte, Assoziationen usw. (siehe Kapitel 5.3/5.4),
- Quellen des Wissenserwerbs (siehe Kapitel 5.2),
- emotionale Involvierung (siehe Kapitel 5.3/5.4),
- Ausprägungsformen der Bewusstseinsbildung (siehe Kapitel 5.3/5.4).

Angereichert werden die dargestellten Ergebnisse mit Daten aus bereits vorliegenden jüngeren und älteren Untersuchungen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit der Daten kann nicht erhoben werden.

Historische Interessen

- Allgemein -

Entgegen den Annahmen Heinrich Roths und Waltraut Küppers in den 1950er und 1960er Jahren (siehe Kapitel 3.1/3.2) beschäftigen sich bereits Erstklässler ausgeprägt neugierig mit Vergangenem, und es bilden sich schon sehr frühzeitig Interessenschwerpunkte aus. Durch eine „Art urwüchsiges Interesse an Geschichte, das sich auf Andersartiges, Rätselhaftes und

Abenteuerliches richtet“ (Sauer 2003, S. 28), erwächst eine erste intrinsische Motivation im Sinne von sachlichem Interesse, Vertrautheit mit Denkmethoden, Kenntnissen von Daten und Ereignissen, bildhaften Vorstellungen etc. Bestätigt wird die Begeisterung der Erst- und Viertklässler u.a. auch in ihrem Wunsch nach einer intensiveren Beschäftigung mit historischen Themen im Sachunterricht. Darüber hinaus rangiert im vierten Schuljahr die Geschichte in der Beliebtheitsskala verschiedener Bezugsfächer des Sachunterrichts neben dem Thema „Tiere und Pflanzen“ an erster Stelle.
In ähnlicher Weise belegen eine frühe Begeisterung bzw. ein „lebhaftes Spontaninteresse“ (Marienfeld 1970) gegenüber dem Fach „Geschichte“ und historischen Fragestellungen die wenigen, deutschsprachigen empirischen Bemühungen zum historischen Interesse von Kindern und Jugendlichen, z.B. Beilner (1999), v. Borries (1995), Hausen (1996), Kölbl (2004a), Marienfeld (1974). So konnte z.B. Beilner in einer Pilotstudie neueren Datums nachweisen, dass historisches Lernen für Viertklässler in hohem Maße reizvoll ist: Von 29% der Probanden wird das Fach Geschichte im Vergleich zu anderen Fächern am meisten geschätzt, 53% antworteten mit „sehr“ und nur 18% zeigten ein „mittelmäßiges“ oder geringes Interesse (vgl. Beilner 1999, S. 129 ff.). Mit Beginn der Pubertät schwindet die Begeisterung jedoch deutlich (vgl. Marienfeld 1970). Nach der Studie v. Borries zum „Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988“ nimmt die sog. „Fachakzeptanz“ im Sinne von Geschichtsinteresse versus Ekel in allen Schulformen bis zum neunten Schuljahr ab, steigt dann aber wieder an (vgl. v. Borries 1991, S. 159).

Warum sich die Kinder gerne mit der Vergangenheit befassen, begründen einige Erstklässler sehr allgemein mit einem besonderen Interesse an einzelnen Themen wie z.B. der Urzeit. Die Neun- und Zehnjährigen hingegen führen ihre Begeisterung auf verschieden Gründe zurück und vermögen diese detailliert darzulegen. Nur in Einzelfällen wird eine Beschäftigung mit vergangenen Zeiten abgelehnt, was mit „Nutzlosigkeit“ und dem „Wecken unerwünschter negativer Emotionen“ begründet wird.
Die Äußerungen in den Diskussionen belegen, dass die Motive für die Hinwendung zu Fragen an die Geschichte gleichermaßen extrinsisch wie intrinsisch begründet sind. Der geschichtliche Bildungssinn liegt nach Ansicht der Probanden selber in folgenden Aspekten:

- „Lernen“ aus der Geschichte, um in wiederkehrenden Situationen, z.B. im Kriegsfall, Handlungsperspektiven zu haben;
- um den Anforderungen in Schule, Ausbildung und Beruf gerecht zu werden;
- aus eigenem Interesse;
- zur Wertschätzung heutiger Lebensverhältnisse, alter Gegenstände etc.;
- gesellschaftliches Erfordernis.

Auch Beilner konnte nachweisen, dass schon im Grundschulalter die Zuwendungsmotive zur Geschichte relativ klare Konturen besitzen. Entsprechend den hier vorgestellten Ergebnissen sind das „Interesse an Geschichte“ und der „Kenntniserwerb“ wichtige Argumente der Viertklässler für die Auseinandersetzung mit historischen Themen. Dagegen nehmen die Aspekte „Lernen aus der Geschichte“ und „Eigene Herkunft“ eine untergeordnete Rolle ein (vgl. Beilner 1999, S. 133 f.).

- Interessenschwerpunkte/Außenstrukturen -

Die hier vorliegende Erhebung zeigt, dass sich Grundschüler tendenziell stärker für sehr entfernt liegende Zeiten interessieren und sich mit ihnen beschäftigen als dies ältere Schüler tun (vgl. Beilner 1999, Hausen 1996, Marienfeld 1974).

Als besonders beliebt erweisen sich bei mehr als der Hälfte aller Erstklässler Inhalte der Prähistorie, also der Zeit zwischen 600000 v. Chr. und dem ca. 260 n. Chr. beginnenden Frühmittelalter sowie die Zeitspanne vor der Hominisation. Wie die Studien von Marienfeld belegen, stehen selbst Fünftklässler mit 84% der „Geschichte aus weit zurückliegenden Zeiten“ positiv gegenüber und lehnen überwiegend die Geschichte der nahen Vergangenheit ab (vgl. Marienfeld 1974, S. 131/135f.).

Anders als in meiner Vorstudie, in der auch noch die Viertklässler die „Dinosaurier“ als beliebtestes Thema angaben (vgl. Hausen 1996, S. 16), zeigt sich in der vorliegenden Arbeit die Tendenz einer Verlagerung der Schwerpunkte: Von der sehr entfernten Vergangenheit (Genesis, Evolution, Urzeit) im ersten Schuljahr hin zu den zeitlich näheren Themen wie „Mittelalter“, „Steinzeit“, „Eiszeit“ oder „Altes Ägypten“[204] im vierten Schuljahr. So wird beispielsweise das bei den Erstklässlern noch an erster Stelle stehende Thema „Urzeit/Dinosaurier“ bei den älteren Kindern durch das „Mittelalter“ ersetzt. Sowohl v. Borries (1995, S. 316 ff.) als auch Beilner (1999, S. 133) konnten entsprechende Tendenzen der Verlagerung vom „Alten“ zum „Neuen“ nicht nachweisen. In der Studie Beilners wählten die neun- und zehnjährigen Probanden aus entsprechenden Umschreibungen das Altertum zu 72%, das Mittelalter zu 21% und die Neuste Zeit zu 6 % als beliebte Epochen aus.

Als weiteres Indiz für eine Interessenverlagerung ist die Beobachtung, dass in einigen Gruppendiskussionen die Themen „DDR“ und „Zweiter Weltkrieg“ von den Probanden selbst initiiert und engagiert erörtert werden. Insbesondere die Jungen stellten entsprechende Fragen und setzten sich z.B. zeichnerisch mit verschiedenen Inhalten der Weltkriege auseinander. Die „Deutsche Geschichte“ ist damit, anders als dies die Studie Beilners (1999, S. 133 f.) ergab, für viele Viertklässler nicht uninteressant.

---

[204] Nach den Untersuchungen von Maria Fölling-Albers (1995b) zu den „Interessen von Grundschulkindern“ wird das Interesse an „Pyramiden und Ägypten“ im Verhältnis zu anderen Themengebieten als „eher ungewöhnliches Interesse einzelner Kinder“ (ebd., S. 24) eingestuft. Die vorliegende Studie zeigt jedoch, dass es sich bei dem genannten Thema, analog zu vielen anderen Themen der Geschichte, für die älteren Grundschulkinder durchaus nicht um eine wenig beliebte Fragestellung handelt.

Im Verhältnis weniger, aber durchaus auch mit Interesse präsentierten auch mehrere Erstklässler ihre ersten rudimentären Kenntnisse und Vorstellungen zum Zweiten Weltkrieg. Eine allgemeine Abneigung gegenüber dem Thema „Krieg“, wie es v. Borries (1995, S. 316 ff.) bei elf- und zwölfjährigen Schülern und Beilner bei neun- und zehnjährigen Kindern (1999, S. 133) ausmachen konnten, bestätigte sich bei den Grundschülern nicht. Dieses betrifft insbesondere die Viertklässler. Eher handelt es sich - in den Worten Kölbls - um „ernsthafte Interessen“[205] (Kölbl 2004a, S. 348). Diese manifestierten sich bei Jugendlichen hinsichtlich der „NS-Zeit“, dem „Ersten Weltkrieg“ und dem „Zweiten Weltkrieg“ des 20. Jahrhunderts (ebd.). Folglich lassen sich Inhalte der neueren Geschichte als durchaus relevant für ein frühes historisches Lernen einstufen.
Unbedeutend hingegen erwiesen sich in der vorliegenden Studie u.a. das Thema „Seefahrer“ sowie die „Regionalgeschichte“ (vgl. Beilner 1999, S. 133).

- Interessenschwerpunkte/Binnenstrukturen –
Die Vorlieben aller Grundschulkinder richten sich weniger auf Institutionen und Strukturen als auf Lebensbedingungen, Ereignisse, handelnde Menschen und deren Erlebnisse. Besonders reizvoll ist früher wie heute „das emotional (erlebnishafte) ganz Nahe und Vertraute – d.h. was sie selbst so oder ähnlich schon erlebt haben – wie auch das ganz Ferne – d.h. was sie in ihrer eigenen Umwelt gar nicht mehr erleben können“ (Hug 1981, S. 61).
Beliebt bei den Kindern aller Jahrgangsstufen sind die Daseinsweisen von Menschen der verschiedenen Epochen, die ihnen aus dem eigenen alltäglichen Leben ein Begriff sind. Schon Erstklässler setzen sich neugierig mit der Kleidung von Steinzeitmenschen, deren Behausungen und Nahrungsquellen auseinander. Mit zunehmendem Alter differenziert sich dieses Interesse, indem die Fragen spezifischer gestellt und Hintergründe erforscht werden.

Des Weiteren strahlt das Ferne und Abenteuerliche einen besonderen Reiz aus (vgl. Beilner 1999, S. 133), so z.B. die Größe, die Stärke und die Gefährlichkeit der Dinosaurier. Teils stellen die Kinder die bizarren Umweltgegebenheiten anschaulich dar und hinterfragen das Geheimnis um die Gründe für das Aussterben der Urtiere. Zudem werden häufig ihre physische Gestalt, Lebens- und Nahrungsgewohnheiten thematisiert. Mit dem „Mittelalter“ werden überwiegend Ritter in Rüstungen, Burgen mit Ketten- bzw. Falltoren, Verließe und Burggraben, Kutschen, die Adelsfamilie usw. assoziiert. Die anfänglich betrachteten Einzelereignisse bilden sich mit zunehmendem Alter zu komplexeren Zusammenhängen aus. Hinterfragt werden erste moralische Hintergründe und soziökonomische Aspekte. Nach den Studien von v. Borries lässt sich erst im Jugendalter ein altersbedingter Wandel z.B.

[205] Im Gegensatz hierzu stehen historische Themen, die für Kinder und Jugendliche faszinierend sind und eine Projektionsfläche für ihre Wünsche und Sehnsüchte darstellen (vgl. Kölbl 2004a, S. 348).

vom „Rittertum“ zum sozial-ökonomischen Thema „Bäuerliche Leibeigenschaft und Adelsherrschaft/Feudalismus“ nachweisen (vgl. v. Borries 1990a/1990b).

Eine Verlagerung der Interessen mag an einem mit zunehmendem Alter tatsächlich abnehmendem Interesse an der Urzeit zugunsten zeitlich näherer Themen liegen. Dieses kann zum einen an einer inhaltlichen Sättigung, zum anderen an dem Reiz der noch wenig erschlossenen historischen Epochen und Themen wie z.B. Ägypten, liegen (vgl. v. Borries 1990a/1990b; Kölbl 2004a, S. 348).
An verschiedenen Stellen der vorliegenden Erhebungen lässt sich der Schlussfolgerung Kölbs zu den Interessen Jugendlicher zustimmen, dass historische Themen auch „eine Projektionsfläche für Sehnsüchte darstellen – etwa die Lebensweise am Hofe Ludwigs des XIV. oder der archaischen Steinzeit“ (Kölbl 2004a, S. 348).

- Geschlechtsspezifische Interessen -
Anders als bei den Schulanfängern ist bei den Viertklässlern in qualitativer und quantitativer Hinsicht ein auffallendes geschlechtsspezifisches Interesse an der Vergangenheit erkennbar. Entsprechende Relevanzsetzungen bei Mädchen und Jungen konnten schon im Rahmen älterer Untersuchungen, z.B. von Marienfeld (1970/1974) und Roth (1965), nachgewiesen werden. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fragestellungen und Probandengruppen ergaben auch neuere Studien (z.B. Hausen 1996, S. 16/86; Kölbl 2004a, S. 348; Mirow 1991, S. 73 ff.) ähnliche Befunde.

Das Interesse der neun- und zehnjährigen Mädchen an historischen Sachverhalten ist, im Vergleich zu dem der Jungen dieser Studie, deutlich geringer. Auch meine Studie in einem vierten Schuljahr aus dem Jahre 1996 belegt, „dass sich ausnahmslos alle Jungen gerne mit historischen Themen beschäftigen, bei den Mädchen jedoch nur zwei Drittel“ (Hausen 1996, S. 16/86). Ähnlich zeigen sich auch Schüler weiterführender Schulen mehr der Geschichte zugetan als es ihre gleichaltrigen Klassenkameradinnen tun (vgl. Mirow 1991, S. 73 ff.).

Wie die vorliegenden Gruppendiskussionen zeigen, bevorzugen die Mädchen tendenziell eher Themen, die das Familiäre, das Häusliche und die Flora und Fauna betreffen (vgl. Hausen 1996, S. 17). Die Jungen hingegen begeistern sich vermehrt für kriegerische Auseinandersetzungen des Ritterstandes im Mittelalter, Kriegshandlungen im Zweiten Weltkrieg sowie für sonstige Kampfszenarien, z.B. bei der Erlegung von Tieren in der Steinzeit, in denen die physischen Kräfte von Menschen und Tieren im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S. 16 f.). Darüber hinaus zeigt sich bei einigen Jungen ein erstes Interesse für einfache wirtschaftliche und politische Zusammenhänge, was sich aus aktuellem Anlass am

Beispiel der „DDR“ in ihrer Entstehung und des Unterganges manifestiert. In der 1996 durchgeführten Studie begeisterten sich die Probanden besonders auch für die „Indianer“ vor dem Hintergrund des „Abenteuers“ (vgl. ebd., S. 17).
Entsprechende Ergebnisse ergaben auch die Studien von Marienfeld im fünften Schuljahr. Die Mädchen waren dem Häuslich-familiären, dem Modischen und dem Privaten zugetan, die Jungen hingegen begeisterten sich für Kriegsgeschichte. Ähnliche stark interessiert waren beide Geschlechter an der Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen (vgl. Marienfeld 1974, S. 133). Differenzierter konnte Kölbl bei Jugendlichen beobachten, dass die Mädchen „ein ausgeprägtes Interesse an der Ästhetik alter Dinge bzw. Lebensstile äußern, [...] die Forschungspartner eher an kriegerischen Auseinandersetzungen sowie den dazugehörigen Kriegsgeräten“ (vgl. Kölbl 2004a, S. 348).

- Fazit -

Die vorliegenden Ergebnisse legen den Schluss einer sehr frühen Ausprägung eines allgemeinen historischen Interesses nahe, das sich zu Beginn der Grundschulzeit feststellen lässt. Im Gegensatz zu Jugendlichen zeigen Grundschüler beider Geschlechts sich in besonderem Maße zu historischem Lernen motiviert, bei den Viertklässlern spielen sowohl intrinsische als auch extrinsische Gründe eine Rolle.
Ein besonderer Reiz geht für die Sechs- und Siebenjährigen von dem sehr Entfernten und Abenteuerlichen, insbesondere der Prähistorie, aus. Mit der Zeit richtet sich ihre Neugierde auf zeitlich Näheres, u.a. auch auf Inhalte der Neuzeit. Im Vordergrund stehen dabei „Schlüsselprobleme“ der Gesellschaften, die zunehmend komplexer betrachtet werden. Anders als bei den Erstklässlern lassen sich bei den Viertklässlern geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Qualität und Quantität dieser Inhalte ausmachen: im Verhältnis zeigen die Jungen mehr Begeisterung für Geschichte als die Mädchen. Besonders reizvoll ist für sie das Weiblich-familiäre-häusliche, die Jungen sind eher männlich–kriegerischen Inhalten zugetan. Diese geschlechtsspezifischen Ausprägungen bilden sich im zweiten und dritten Schuljahr aus.
Als Aufgabe historischen Lernens kann und muss die Erhaltung und Steigerung der Motivation zum historischen Lernen gesehen werden. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf die Interessenbereiche der Mädchen zu legen.

Historische Kenntnisse, Wissensinhalte, Assoziationen usw.

Aufgabe dieser Erhebung war nicht, eine differenzierte und den Gesamtbereich möglicher Inhalte abdeckende Erfassung der historischen Kenntnisse darzustellen. Eine solche

Untersuchung bedarf eines umfangreichen Testinstrumentariums. Sie führt sehr schnell zu einer Überforderung von Grundschulkindern zulasten anderer zentraler Aspekte historischen Bewusstseins. Darüber hinaus ist sie aufgrund des begrenzten Zeitrahmens in schulischen Kontexten organisatorisch kaum zu leisten. Daher wurden die Kenntnisse der Kinder exemplarisch durch Auswahl verschiedener Basisfragen zu einzelnen Zeitepochen erhoben, die situativ variiert und erweitert wurden. Die Antworten der Kinder lassen sich untereinander vergleichen, wodurch ein recht umfassendes Bild über die Qualität und Quantität der Wissensinhalte entsteht.

- Ausprägungsniveau -

Die Wissens- und Vorstellungsinhalte aller Probanden sind - ähnlich ihren Interessen - qualitativ und quantitativ individuell ausgeprägt. Mit zunehmendem Alter sind ein deutlicher Kenntniszuwachs und ein zunehmendes Verständnis von Zusammenhängen zu verzeichnen. Dieses Ergebnis korreliert mit der Häufigkeit der Auseinandersetzung mit Geschichte sowie mit dem Grad der Aufgeschlossenheit gegenüber vergangenen Zeiten (vgl. Mirow 1991, S. 72). Prägend sind das Anregungsniveau aus dem jeweiligen Umfeld und die persönlichen Interesseschwerpunkte (vgl. Hausen 1996, S. 24).

Durch die selbst initiierten Themen dokumentieren die Forschungspartner, dass Geschichte für sie sowohl die Natur- als auch die Menschheitsgeschichte erfasst.
Mit dem Begriff der Geschichte assoziieren die Viertklässler unverzüglich historische Epochen, Ereignisse und Personen sowie die drei Zeitdimensionen. Ein Bewusstsein für den Zeitverlauf wird deutlicht. Ähnlich den Erstklässlern stellen sie auch zur biblischen Geschichte und deren Personen Bezüge und damit zur Religion im Allgemeinen her.
Die sechs- und siebenjährigen Kinder hingegen verbinden mit „Geschichte“ primär die ihnen vertraute alltagssprachliche Bezeichnung für literarische Gattungen wie Märchen, Erzählungen, Comics etc. sowie Zeichentrick- und Fernsehfilme. Erst konkrete Hinweise, z.B. auf den Realitätscharakter, lassen sie einige Inhalte der Vergangenheit assoziieren.

Die meisten Neun- und Zehnjährigen verfügen, im Vergleich zu den Schulanfängern, über ein erweitertes und vertieftes Faktenwissen. Sie vermögen recht umfangreiche Szenarien zu skizzieren und greifen dabei auf Fachbegriffe und Namen bekannter historischer Persönlichkeiten zurück. Sie können Details und Hintergründe zunehmend verständlich erklären und einer ersten Bewertung unterziehen. Die Kenntnisse und Vorstellungen sind individuell ausgeprägt, sie reichen von ersten schemenhaften Wissensinhalten bis hin zu Detailkenntnissen. Vergleiche der Kenntnisse in einem eingegrenzten Zeitabschnitt

verdeutlichen, dass dieser mit einer individuell ausgeprägten Zahl an Wissensinhalten über Ereignisse und Lebensumstände besetzt ist (vgl. Hausen 1996, S. 44).
Selbst in höheren Klassen sind nach Angaben von v. Borries die Kenntnisse an Daten und Fakten noch recht lückenhaft. Beispielsweise gelingt die korrekte zeitliche Einordnung wichtiger Persönlichkeiten aus der neuesten deutschen Geschichte, die gleichzeitig für bestimmte Zeitabschnitte und Strukturen stehen, bei weitem nicht allgemein: nur 64% der befragten Neuntklässler platzieren Adenauer richtig nach Hitler, 76% aber setzen Wilhelm II. früher als Bismarck (vgl. v. Borries 1995, S. 116 ff.). Auch ist z.B. ein allgemeiner Überblick über Epochen und die Abfolge von Gesellschaftsverhältnissen für viele Jugendliche noch problematisch (vgl. auch Mirow 1991).

Darüber hinaus setzten sich die Viertklässler kritisch mit eigenen oder von anderen Kindern geäußerten Vorstellungsinhalten auseinander. Obwohl selbst schon einige Erstklässler die genannten Kompetenzen aufweisen, zeichnen sich ihre Beiträge durch eine vergleichsweise größere Anzahl an unrichtigen, fiktiven oder der Gegenwart entnommenen Vorstellungen aus. Entgegen dem noch recht eingeschränkten Spektrum an historischen Themen, Epochen und Ereignissen, mit denen sich bereits die Schulanfänger beschäftigt haben, wissen die Viertklässler schon erste Fragen zur DDR, zur Eiszeit, zum alten Ägypten, zu den sieben Weltwundern, zum alten China, zum Geschichtsbegriff, zur Stadtgeschichte Hannovers und zu weiteren allgemeinen und spezifischen Themen zu beantworten. Auch zeigen sie ein verstärktes Interesse an der Zukunft als dritte Zeitdimension. Sie sind in der Lage, recht realitätsnahe allgemeine Zukunftsszenarien zu entwickeln und Vorstellungen zu ihrer eigenen späteren Lebenssituation zu äußern. Hingegen vermögen die meisten Erstklässler den Begriff „Zukunft“ inhaltlich nicht zu erklären und assoziieren überwiegend phantastische Vorstellungen.

- Geschlechtsspezifische Ausprägungen -

Geschlechtsspezifisch lässt sich im vierten Schuljahr ein tendenziell weiter ausgereiftes und detailliertes Faktenwissen bzw. zusammenhängendes historisches Denken bei den Jungen ausmachen (vgl. Hausen 1996, S. 24, 86). Dieses betrifft insbesondere Themen wie z.B. „Zweiter Weltkrieg“. Diese differierenden Kenntnisstände von Jungen und Mädchen setzen sich weiter im fünften Schuljahr fort (vgl. Mirow 1991, S. 73 f.). Als Schlussfolgerung nimmt Mirow Unterschiede im Erziehungsverhalten der Eltern an. Er vermutet eine verstärkte Förderung der Jungen im historisch-politischen Bereich. Dieses erklärt auch, warum das Interesse für Geschichte, die Bereitschaft zum Lesen historischer Bücher und die Neigung zum Zeitungslesen bei Mädchen geringer ist (vgl. ebd., S. 74). Entsprechende Aussagen lassen sich im Rahmen dieser Arbeit nicht treffen.

- Fazit -

Die Wissen- und Vorstellungsinhalte von Grundschülern sind individuell ausgeprägt. Schon Schulanfänger verfügen über einen ersten Fundus an Kenntnissen über einzelne Epochen und Themen der Geschichte, für die sie sich interessieren. Mit zunehmendem Alter bildet sich dieser weiter aus, und ein zunehmendes Verständnis von Zusammenhängen wird deutlich. Hierbei spielen individuelle Interessen, schulisches und außerschulisches Geschichtslernen zusammen.

Die oftmals noch schemenhaften Kenntnisse und Vorstellungen vieler Erstklässler werden im Laufe der Grundschuljahre zunehmend detailreicher. Unrichtige, fiktive oder der Gegenwart entnommene Vorstellungen werden seltener. Die Verwendung von Fachbegriffen nimmt zu, Namen historischer Persönlichkeiten werden behalten, Hintergründe und Zusammenhänge gewinnen an Bedeutung, und es werden erste kritische Bewertungen und Betrachtungen vorgenommen. Obwohl die Vorstellungen und das Wissen auch weiterhin lückenhaft sind, bilden sie sich – insbesondere bei den Jungen - in den ersten vier Schuljahren in qualitativer und quantitativer Hinsicht deutlich aus.

Als Ziel historischen Lernens in allen vier Jahrgangsstufen ist die kontinuierliche Unterstützung im Aufbau historischer Wissens- und Vorstellungsinhalte zu sehen. Dabei ist ein besonderes Augenmerk auf Zusammenhänge, Mechanismen von Ursache und Wirkung sowie auf kritische Betrachtungen zu legen.

Quellen des Wissenserwerbs

Die Zugangsweisen zur Geschichte sind vielfältig, und sie vermitteln auf unterschiedlichste Weisen Eindrücke über vergangenes Leben, sei es in mündlicher, bildlicher und bzw. oder schriftlicher Form. Das Wissen der Probanden beider Jahrgänge speist sich aus einer Reihe von Quellen, die sich nicht nur auf Bücher und das Fernsehen reduzieren lassen. „Viele Kinder haben zu Hause historische Sachbücher für Kinder und erzählende historische Jugendbücher, sehen im Fernsehen gerne Kindersendungen, in denen ihnen Geschichte wohldurchdacht und spannend vermittelt wird (etwa in der „Sendung mit der Maus“)...“ (Bergmann 2001, S. 26).

Zum Wissenserwerb dienen sowohl den Schulanfängern als auch den Neun- und Zehnjährigen Kinder- und Sachbücher über Geschichte, Fernsehsendungen und -filme, Hörspielkassetten, bildliche Darstellungen, ausgestellte Relikte und Nachbildungen in Museen sowie Bauwerke aus früheren Zeiten, z.B. Burgen (vgl. Hausen 1996, S. 16). Bevorzugte Bücher sind Sachbücher aus einer Reihe von Verlagen, zu denen begleitend

Mal- und Rätselbücher, CD-ROMs, Tonbänder u. dgl. vorliegen. Anders als in den 1950er und 1960er Jahren zählen Bücher wie „Robinson“, „Ben Hur“, „Onkel Toms Hütte“ etc. nicht mehr zur historischen Lektüre der älteren Kinder (vgl. Hölder 1953, Roth 1965).

Von besonderer Bedeutung sind sowohl bei Grundschulkindern als auch bei Jugendlichen authentische Erzählungen von Eltern und Großeltern über Ereignisse der Zeitgeschichte (vgl. Mirow 1991, S. 69). Ihr Wissen basiert meist auf persönlichem Erleben, wodurch die Kinder anschaulich erste Kenntnisse, Begriffe und Vorstellungsinhalte erwerben.

Besonders einprägsam für einige Erstklässler sind heutzutage auch Spielzeuge wie z.B. eine Ritterburg und dazugehörende Figuren von Playmobil, mit denen sie historische Szenarien nachstellen (vgl. El Darwich 1991, S. 27). Die Begeisterung, insbesondere bei den Jungen, für Indianerspiele, Ritterspiele, Soldatenspiele, Räuberspiele usw., von denen eine „historische Ansteckung“ (Roth 1965, S. 72) ausgeht, ist im Rahmen dieser Erhebung nicht auszumachen.

Mit zunehmendem Alter erweitert sich das Repertoire an Informationsquellen um beispielsweise Zeitungsartikel, Fernsehreportagen und -dokumentationen, CD-ROMs und weitere historische Zeugnisse der Vergangenheit. Wie auch in der Studie von Mirow bei Probanden des 5. bis 13. Jahrgangs nachgewiesen werden konnte, nutzen schon einige Jungen des vierten Schuljahres Zeitungen als wichtige Informationsquelle. Die von Mirow beobachtete Tendenz, dass „die Bedeutung des Bücherlesens für den Erwerb von Vorkenntnissen zur Geschichte im Laufe der Jahre abnimmt und dafür das Zeitungslesen zunimmt“ (vgl. Mirow 1991, S. 69), ist für Grundschüler noch nicht zutreffend. Hier dominieren weiterhin Sachbücher als wichtigste Informationsquelle über frühere Zeiten. Diese stammen insbesondere aus der Reihe „Wieso? Weshalb? Warum?“ aus dem Ravensburger Verlag, weniger aus der Reihe „Was ist was“ des Tessloff-Verlags (vgl. ebd., S. 71). Meist sind sie im Privatbesitz der Kinder.

Zentral ist bei all den genannten Quellen das Kriterium des sich „Hineinversetzens“. Dieses konnte Kölbl in seinen Studien mit Jugendlichen neben den Gehalten des „kollektiven Gedächtnisses“ auch bei historischen Artefakten, besonders anschaulicher, spannender und authentischer literarischer oder filmischer Repräsentationen ausmachen. Entscheidend für einen fruchtbaren Wissenserwerb erweisen sich kreative Unterrichtsformen und die aktive Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen, z.B. durch Spiele, Exkursionen in Form von Museumsbesuchen (vgl. Kölbl 2004a, S. 347).

Schon Roth hat in den 1960er Jahren festgestellt, dass historisches Lernen in der Schule „deutliche Spuren“ im Erleben und Urteilen von Kindern und Jugendlichen hinterlässt (Roth 1965, S. 42). In dieser Weise belegen auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung den Einfluss der Inhalte des Sachunterrichts ab dem zweiten Schuljahr. Sie verhelfen deutlich zum Aufbau fundamentaler Grundlagen, vorwiegend zum Zeitwissen und –

bewusstsein sowie zu einigen wenigen geschichtlichen Inhalten (siehe Kapitel 5.2/5.4). Modetrends wie der Dinosaurierboom (z.B. Halsbonbons, Hühnerfleisch in Tierformen) haben dabei einen unbedeutenden Einfluss auf die Vorlieben der Kinder.[206]

- Fazit -

Schon Erstklässler nutzen eine Bandbreite an Medien und öffentlichen Einrichtungen zur Beschäftigung mit Geschichte. Kinder- und Sachbücher, die sich meist im Privatbesitz befinden, sind für Grundschüler aller Alterklassen der primäre Zugang zur Geschichte. Ihr Wissen speist sich zudem aus dem Fernsehen, den Erzählungen naher Verwandter sowie aus Besuchen von Museen, historischen Bauwerken und Ausstellungen. Mit zunehmendem Alter nimmt die Zahl der genutzten Quellen zu, mit denen sich Kinder auseinandersetzen. Dieses sind z.B. Zeitungsberichte, Nachrichtensendungen und Dokumentationen. Spielzeug mit historischen Inhalten verliert an Bedeutung. Hinzu kommt ab dem zweiten Schuljahr die Thematisierung von Zeit- und Geschichtsfragen im Sachunterricht. Von besonderem Wert für alle Grundschüler erweisen sich authentische Erzählungen von Eltern und Großeltern.

Die Aufgabe der Schule ist es, den Umgang mit entsprechenden Zugangsweisen zur Geschichte zu üben und im Repertoire zu erweitern. Zugänglich zu machen sind allen Kindern die „neue Medien“ und öffentliche Einrichtungen als noch wenig genutzte Zugangsweisen. Alle Quellen des Wissenserwerbs sind kritisch hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes, ihrer Perspektiven und Lückenhaftigkeit zu hinterfragen.

Emotionale Involvierung

Emotional sind schon viele Schulanfänger, mehr noch die Viertklässler bei den Darstellungen historischer Szenarien beteiligt. Dieses betrifft sowohl Kriegsgeschehnisse, Lebensverhältnisse zu verschiedenen Zeiten, insbesondere im Zweiten Weltkrieg, als auch negative Zukunftsperspektiven.

Obwohl die meisten Erstklässler ihre Emotionen nicht direkt zu verbalisieren vermögen, geben ihr allgemeines Interesse an Geschichte sowie ihr Engagement bei der Teilnahme an den Erhebungen, insbesondere den Gruppendiskussionen, Hinweise auf emotionale Beteiligung. Bei den Vierklässlern manifestiert sich diese zusätzlich u.a. in ihrem Sprachgebrauch, indem sie z.B. adverbiale Bestimmungen wie „eklig“, „blöd“ und „schrecklich“ verwenden oder sie sich in Situationen hineinversetzen. Ebenso belegen ihre Versuche, Lösungen und Handlungsalternativen für vergangenes und zukünftiges Geschehen, z.B. einem Bombenangriff zu entwickeln eine emotionale Involvierung.

[206] Zu entsprechendem Ergebnis ist auch Fölling-Albers (1995b) in einer Studie zu den allgemeinen Interessen von Kindern gekommen.

Ein weiteres Indiz ist die Beobachtung in dieser und in anderen Studien (z.B. Billmann-Mahecha 1998, Roth 1980), dass ältere Kinder historische Relikte zu würdigen wissen. Von Viertklässlers wird „die Schönheit, Würde und der Wert des Alten gesehen und erlebt“ (Roth 1980, S. 74). Historische Dinge wie Seidenstoffe, ein Lorgnon etc. werden respektvoll betrachtet, sie werden geschätzt und ihnen wird zudem ein besonderer Wert zugeschrieben (vgl. Billmann-Mahecha 1998, S. 292 f.).
Auch die jüngeren Probanden dieser Studie würdigen und schätzen Gegenstände aus der Vergangenheit. Die von Roth aufgestellte These „Je älter eine Sache ist, desto bestaunenswerter ist sie“ (ebd.) ließ sich so nicht belegen. Statt dem Alter historischer Relikte erwiesen sich vielmehr die visuelle Gestalt und der Kontext als bedeutsam. Ideelle und materielle Werte sehen sie auch in möglichen verborgenen Geheimnissen und in gesellschaftlichen Beurteilungen begründet. Bedeutungsvoll sind zudem bereits gewonnene bzw. noch zu erwartende wissenschaftliche Erkenntnissen, z.B. durch die Reproduktion ausgestorbener Tiere. Zurückzuführen sind diese Beobachtungen auf Museumsbesuche, in denen die Kinder ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass die ausgestellten Gegenstände einen besonderen Wert haben müssen. Auch haben viele Grundschüler die Möglichkeit, direkt mit historischen Relikten wie z.B. mit einer alten Schreibmaschine umzugehen.

- Fazit -
Schon Schulanfänger beteiligen sich emotional an vergangenem, gegenwärtigem und zukünftigem Geschehen, was u.a. ihr Engagement in den Gruppendiskussionen und bei den Befragungen belegt. Im Laufe der Grundschulzeit erwerben die Kinder schließlich die Kompetenz, ihre Gefühle auch gegenüber früher handelnden Personen, vergangenen Ereignissen und Begebenheiten zu verbalisieren. Hinweise auf eine Betroffenheit geben dann u.a. die Wertschätzungen und Würdigungen alter Gegenstände, ablehnende Haltungen gegenüber Kriegsgeschehnissen sowie das selbst initiierte Auffinden von Handlungsalternativen. Zudem vermögen sie, die Perspektiven früherer Menschen einzunehmen und deren Gefühle darzulegen. Die Kompetenz zum „historischen“ Perspektivenwechsel ist dann ausgebildet. Alle diese Fähigkeiten gilt es, regelmäßig – auch über die fachlichen Grenzen hinaus - zu trainieren.

Zeitbewusstsein

Das Zeitbewusstsein der Probanden erfährt im Laufe der Grundschuljahre eine deutliche Ausprägung, die wesentlich auf eine Beschäftigung mit Zeit- und Generationsfragen im zweiten und dritten Schuljahr zurückzuführen ist (vgl. Hausen 1998, S. 141 ff./150).

Entsprechend meiner Vorstudien (1996) zeigen auch die vorliegenden Erhebungen, „dass das Verständnis für die Gliederung der Zeit, also das Temporalbewusstsein, am Ende der Grundschulzeit noch nicht voll ausgebildet ist“ (Hausen 1996, S. 44). Durch den Alltag sind den Schulanfängern bereits erste zeitliche Begrenzungen und Zeitverläufe sowie die einfache Generationsfolge „Großeltern – Eltern – Kinder“ bekannt. Schon Roth hat in den 1960er Jahren festgestellt, dass „in diesem Alter durchaus ein Zeiterleben vorhanden [ist], aber kaum ein Zeitwissen“ (Roth 1965, S. 51). Die von mir (Hausen 1998, S. 58 f.) zusammengefasste Darstellung älterer empirischer Arbeiten zum Zeitwissen (vgl. z.B. Ausubel/Sullivan 1974, Friedman 1982, Lovell 1980, Schorch 1982), auf die vielfach noch Bezug genommen wird, gibt einen ersten Überblick über die Kenntnisse von Kindern:

Vierjährige:	- entwickeln sukzessiv ein Verständnis für das Zeitschema, d.h. sie können Ereignisse nach „früher“ und „später“ ordnen
Fünfjährige:	- kennen die Wochentage - können die Zeit sagen, wann sie zu Bett gehen - wissen, wie alt sie am nächsten Geburtstag werden
Sechsjährige:	- können den Vormittag und Nachmittag abgrenzen - wissen regelmäßige Zeiten des Tages, z.B. Schulschluss - sind in der Lage in ganzen und halben Stunde die Uhrzeit anzugeben - zählen ohne Schwierigkeiten die jährlich wiederkehrenden Regelmäßigkeiten wie Weihnachten, Geburtstag usw. auf
Siebenjährige:	- sind in der Lage, die Uhr zu lesen - kennen den gegenwärtigen Monatsnamen und die aktuelle Jahreszeit;
Achtjährige:	- können das genaue Datum angeben - sagen alle Monatsnamen in richtiger Reihenfolge auf - entwickeln ein Verständnis für längere, über Jahre dauernde Zeiträume sowie die chronologische Gliederung der Vergangenheit - verfügen über ein zunehmend größeres Verständnis für die mit dem Kalender verbundenen Zeitbeziehungen mit nach außen hin wachsender Tendenz, d.h. von Wochen zu Monaten, von dort zu Jahren

Abbildung 41: Ausweitung des Zeitwissens vom fünften bis neunten Lebensjahr (aus: Hausen 1998, S. 58 f.)

Über Fähigkeiten, sicher die Uhr zu lesen, das aktuelle Datum oder Lebensdaten naher Verwandter anzugeben, Zusammenhänge zwischen dem Zeitverlauf und der Lebensgeschichte von Familienangehörigen herzustellen u. dgl. verfügen bislang nur wenige Erstklässler, aber nahezu alle Viertklässler. Ursächlich für die auffallenden qualitativen und quantitativen Kenntnisunterschiede von Schulanfängern ist zum einen das individuelle kognitive Leistungsvermögen, zum anderen die Art, Häufigkeit und Qualität der außerschulischen Beschäftigung mit Zeit- und Geschichtsfragen. Mit zunehmendem Alter werden entsprechende Defizite an Wissensinhalten und kognitiven Kompetenzen durch schulische Unterweisung ausgeglichen. Dieses belegt auch die von mir im Jahre 1998 durchgeführte Studie zum Zeitbewusstsein von Zweitklässlern. Zwar waren noch nicht alle Kinder nach Durchführung einer einwöchigen Unterrichtseinheit in der Lage, sicher mit „Zeit“

umzugehen, doch hat „sich insbesondere bei den Mädchen ein erheblicher Wissenszuwachs bezüglich der Uhrzeit und der Kalenderzeit eingestellt“ (Hausen 1999, S. 151).
Zu ähnlichen Ergebnissen haben auch die Studien von Rost/Kalb/Schorch (1979) sowie von Schorch (1982) zum Zeitwissen und den Zeiterfahrungen von Grundschulkindern geführt. Die Schulanfänger verfügten, wie auch in der vorliegenden Studie, über noch rudimentäre Kenntnisse zur Uhrzeit und zum Kalender. Auffällige Leistungsdifferenzen führten die Autoren auf relativ heterogene Sozialisationsfaktoren wie Anregungsniveau, Förderung usw. zurück. Während der Grundschulzeit wurde sowohl eine Angleichung der Kenntnisse als auch ein gradueller Anstieg des Zeitwissens der Kinder deutlich. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich dabei nicht. Einen Wissenszuwachs hinsichtlich gesellschaftlich vereinbarter Zeitordnungen konnte Schorch (1982) bei Grundschülern und auch bei älteren Schülern ausmachen.
Alle Viertklässler und auch die meisten Erstklässler vermögen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft inhaltlich zu unterscheiden. Nur wenige Schulanfänger, aber nahezu alle Neun- und Zehnjährige, können aufgrund schulischer Unterweisung die Begriffe „früher“ bzw. „Vergangenheit, „heute“ bzw. „Gegenwart“ und „morgen“ bzw. „Zukunft“ definieren. „Früher“ als adverbiale Bestimmung der Zeit ist vielen Sechs- und Siebenjährigen bekannt, die Gegenwart erkennen sie sowohl als ausdehnungslosen Punkt als auch als eine Zeitspanne. Unklarheiten herrschen gegenüber dem Zukunftsbegriff, den sie in folgenden Varianten konkretisieren:

- Herstellung eines korrekten Bezugs zu einer späteren Zeit;
- inhaltliche Verwechslung von Vergangenheit und Gegenwart;
- Gleichsetzung mit Phantasie.

Mangels Angabe von Jahreszahlen bleibt offen, in welchem Zeitraum die Schulanfänger zukünftiges Geschehen betrachten. Die von den älteren Kindern genannten Jahreszahlen liegen in einer Spanne zwischen den Jahren 2000 und 3999. Als zeitliche Ordnungsmittel verwenden gleichermaßen Schulanfänger (vgl. El Darwich 1991, S. 27) und Viertklässler gerne unbestimmte Zeitausdrücke (vgl. Beilner 1998, S. 4; Hausen 1996, S. 44). Von den älteren Kindern werden diese recht häufig in die mündlichen Beiträge integriert:

	1. Jahrgang	4. Jahrgang
Vergangenheit	früher	Gestern
	damals	Früher
	vor ein paar Tagen	Da
	vor ein paar Monaten	Damals
	vor ein paar Jahren	in (ganz) alten Zeiten
Gegenwart	heute	Jetzt
	hier	Heutzutage
	jetzt	Gerade
		in dieser Zeit
Zukunft	später	Später
	bald	Morgen
	dann	in Zukunft
	morgen	
	da	

Abbildung 43: Die Verwendung unbestimmter Zeitausdrücke im Vergleich

Die Tabelle belegt, dass beide Probandengruppen eine inhaltliche und eine sprachliche Unterscheidung der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vornehmen können und sie sich auf rudimentäre Weise im Zeitverlauf zu orientieren vermögen. Nicht nur „in Bezug auf ihren eigenen Alltag und die jüngste Vergangenheit konnten sie [Viertklässler] zeitliche Verläufe und Entwicklungen weitgehend verfolgen, einschätzen sowie sprachlich ausdrücken“ (Hausen 1996, S. 44), sondern auch im Hinblick auf weiter zurückliegende Ereignisse und Begebenheiten.

Zur Orientierung dienen Bezeichnungen historischer Epochen und bekannter Ereignisse, welche den Kindern u.a. durch Kindersachbuchtitel geläufig sind. Verstärkt beziehen sich die Erstklässler dabei auf soziale Gruppen wie Ritter, Indianer u. dgl., an denen sie entsprechende Epochenbezeichnungen wie beispielsweise „Ritterzeit“ oder „Indianerzeit“ ableiten. Bezeichnend für die jungen Kinder ist eine semantische Strukturierung der historischen Zeit durch Vorstellungen über kulturgeschichtliche Großepochen, die sich entgegen den Beobachtungen Beilners (1998, S. 5) bei Grundschulabgängern nur noch selten vermerken lassen. Um sich im Zeitverlauf zurechtzufinden, nehmen die Schulanfänger, anders als die Viertklässler, nur selten Bezug auf Jahreszahlen und Jahrhunderte als zeitliche Ordnungsmittel. Nach Roth (1965, S. 55 ff.) gewinnt die Jahreszahl im Durchschnitt um das neunte und zehnte Lebensjahr an Bedeutung, was mit den vorliegenden Ergebnissen korreliert. Diese Beobachtung ist auf einen zum Schuleintritt noch unzureichend ausgebildeten Zahlbegriff zurückzuführen, der sich im Laufe der ersten Schuljahre ausbildet. Die Zahlangaben aller Probandengruppen, insbesondere zu weit in die Vergangenheit zurückreichende Ereignissen und Epochen, sind mit Fehlern behaftet oder

werden unbestimmt verwandt (vgl. Beilner 1998, S. 4). Dabei variiert die Genauigkeit der angegeben Zahlen. Tendenziell werden zeitlich nähere Ereignisse präziser bestimmt (vgl. Hausen 1996, S. 44).
Ähnlich zeigten auch die Schulabgänger in der Studie Beilners nur schwache Leistungen bei der Einordnung von Ereignissen in eine Zeitleiste. Ursache hierfür kann zum einen Desinteresse an geschichtlichen Sachverhalten bzw. zeitlichen Denkoperationen sein, zum anderen mag die starke Faszination an dem Fremden und Andersartigen zeitliche Einordnungen in den Hintergrund treten lassen. Ein Wissen über epochale Abfolgen und synchrone Verflechtungen „ist in der Regel noch nicht vorhanden“ (Beilner 1999, S. 161). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen jedoch, dass selbst schon einige jüngere Schüler in der Lage sind, geschichtliche Ereignisse oder Zustände mit konkreten Zeitpunkten oder –räumen zu verknüpfen. Den älteren Kindern dienen als zusätzliche Hilfe Geburtsjahre wie z.B. das Jahr „0“ (vgl. El Darwich 1991, S. 27; Hausen 1996, S. 44) oder 1989 als Jahr ihrer eigenen Geburt und der Maueröffnung. Ähnliche zeitliche „Ankerpunkte“ in Form von gedächtnismäßig fixierten Einzelfakten mit Zeitbezug konnte auch Beilner bei Grundschulabgängern ausmachen (vgl. Beilner 2000, S. 25).
Ergänzend soll auf zwei Studien mit jugendlichen Probanden hingewiesen werden, die auf einen deutlichen Leistungszuwachs in der chronologischen Reihung von Ereignissen und der Benennung von Jahreszahlen zu markanten Ereignissen hinweisen (vgl. Carretero/Asensio/Pozo 1991, S. 33 f.; Mirow 1991, S. 94 ff.). Eine Verbesserung der Ordnungsleistungen ist im Zuwachs von Wissen und Kompetenzen durch eine intensive und systematische Vermittlung im schulischen Rahmen sowie im Zusammenhang mit der Ausbildung kognitiver Fähigkeiten zu sehen (vgl. Beilner 1999, S. 161 f.).
Geschlechtsspezifische Analysen zeigen bei den neun- und zehnjährigen Mädchen, im Vergleich zu den gleichaltrigen Jungen, ein noch weniger ausgereiftes Vorstellungsbild über zeitliche Dimensionen, speziell im Bereich von Millionen und Milliarden Jahren. Dieses Ergebnis korreliert mit meinen Vorstudien (vgl. Hausen 1996, S. 24). Bei den Schulanfängern werden keine geschlechtsspezifischen Differenzen deutlich.

Das zeitliche Ordnungssystem der Chronologie zur Strukturierung der „Gesamtmenge“ an Vorgängen ist den Viertklässlern bekannt. Dieses bestätigen auch die Ergebnisse Beilners (1998, S. 4). Ohne Schwierigkeiten vermögen Neun- und Zehnjährige zeitliche Einordnungen von Ereignissen unter Zuhilfenahme von optischen Bildsequenzen vornehmen (vgl. El Darwich 1991, S. 24/28). Problematisch sind hingegen noch zeitliche Reihungen bei verbal-abstrakt und isoliert präsentierten Daten (vgl. Beilner 1999, S. 158). „Dieses scheint an noch nicht ausreichend zur Verfügung stehendem und daher schwer mobilisierbarem Kontextwissen, an noch nicht vorhandenem Bewusstsein vom Stellenwert zeitlicher

Einordnungen für das Verständnis von Geschichte und an dadurch ausbleibender kognitiven Anstrengung zur Sicherung von Wissen zu liegen. Bei Unterstützung durch visuell-konkrete Denkanreize werden offenbar mehr Assoziationen zu zeitlichen Daten und Räumen geweckt, so dass geforderte Zuordnungsleistungen besser gelingen“ (ebd., S. 165).

Selbst schon viele Schulanfänger zeigen sich im Rahmen dieser Untersuchung imstande, zeitlich nacheinander folgende historische Epochen und Ereignisse einzuordnen, selbst wenn diese nicht optisch repräsentiert sind. Infolge der erweiterten Kenntnisse der Viertklässler vermögen sie sogar schon feiner z.B. nach Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit zu unterscheiden. „Das eigentliche Zeitraumbewußtsein scheint sich mit […] zeitlichen Abfolgen wie Stein-, Bronze-, Eisenzeit einzustellen, die dann oft auf eigene Faust bis in die Gegenwart […] fortgesetzt werden“ (Roth 1965, S. 59).

Als schwierig hat sich in beiden Jahrgängen die zeitliche Einordnung der in der Urzeit lebenden Dinosaurier und der Steinzeit, also des ersten menschlichen Lebens, erwiesen. Dieses lässt sich zum einen auf eine fehlende Vorstellungskraft zurückführen, dass Leben auf der Erde auch ohne Menschen existiert haben kann. Zum anderen mag die Ansicht durch die religiöse Sichtweise der nahezu zeitgleichen Schöpfung tierischen und menschlichen Lebens geprägt sein. Trotz einiger weniger fehlerhafter Annahmen weist das Ergebnis der Beobachtungen im vierten Schuljahr nicht auf „erhebliche Schwierigkeiten, historische Ereignisse zeitlich zu Reihen und einzuordnen“ (Beilner 1998, S. 5) hin. Die Studie Beilners, die auf der Basis einer von v. Borries durchgeführten Studie (vgl. v. Borries 1995, S. 121) konstruiert ist, ergab folgendes Ergebnis: Die Reihung einer Anzahl verbal präsentierter universalhistorischer Lebensweisen, neuzeitlicher Epochen und deutscher Staatsmänner konnten nur 7% der Probanden korrekt vornehmen. Die von v. Borries getesteten Sechsklässler waren hierzu dagegen schon zur Hälfte in der Lage, was auf „intensivere und systematischere Lernprozessen in Bezug auf zeitliche Sachverhalte zurückzuführen [ist]“ (Beilner 1999, S. 159).[207]

Im Gegensatz zu vielen Viertklässlern, die sich auf das gängige Zeitrechnungssystem nach dem Julianischen Kalender stützen, entwickeln einige Erstklässler ein eigenes Zeitrechnungssystem anhand der ihnen bekannten ganzen positiven Zahlen, beginnend mit Null. Diese Beobachtung lässt einen Rückschluss auf das Bedürfnis von Schulanfängern zu, ihre Kenntnisse trotz eines noch unzureichend entwickelten Zahl- und Zeitbewusstsein zeitlich einzuordnen. Die These Beilners, dass „das Bedürfnis nach zeitlicher Ordnung [...] nur marginale Bedeutung [besitzt]“ (2000, S. 25), ist gemäß den Ergebnissen in allen Grundschuljahrgängen daher nicht haltbar.

---

[207] An dieser Stelle soll auf ein methodisches Problem hingewiesen werden. Beilner weist durchaus zu recht auf die Problematik hin, dass sowohl die verbale Präsentation der Ergebnisse als auch die überschrifthaft abstrakte Formulierung für die Grundschüler problematisch waren. Fraglich ist daher, ob das Ergebnis die tatsächlichen Kompetenzen von Grundschülern widerzuspiegeln vermag.

Abschließend soll auf ein weiteres Ergebnis Beilerns im Rahmen einer Studie mit Viertklässlern eingegangen werden. Auszumachen war die Tendenz von Viertklässlern, „jene Ereignisse näher an die Gegenwart heranzurücken, über die konkrete Vorstellungen und Erinnerungen bestehen und die wohl auch emotional stärker verankert sind“ (Beilner 1999, S. 159). Ebenso ließ sich erkennen, dass „bei dem am weitesten zurückliegenden und beim gegenwartsnächsten Ereignis die korrekte Reihung am sichersten erfolgt“ (ebd.). Im Ergebnis führt Beilner diese Beobachtung auf die Annahme eines bipolaren Zeitkonzeptes zurück, das überwiegend von den Zeiträumen „ganz früher“ und „nahe bei der Gegenwart“ geprägt ist, ohne einen gegliederten Mittelbereich zu haben. Nach seiner Ansicht weist dieses auf einen Mangel an der Fähigkeit zur epochalen Strukturierung hin (vgl. ebd.).

- Fazit -

Schulanfänger kommen nicht gänzlich „zeitunwissend“ in die Schule. Zu verzeichnen sind qualitative und quantitative Wissensunterschiede zur Uhr- und Kalenderzeit aufgrund des Einflusses unterschiedlicher Sozialisationsfaktoren. Durch die Ausbildung des Zahlbegriffs im Unterricht und durch die Entwicklung der unterschiedlichen kognitiven Kompetenzen erfährt das Zeitwissen im Laufe der ersten vier Schuljahre eine deutliche Ausprägung. Auch zum Ende der Grundschulzeit ist es noch nicht vollständig ausgebildet und bedarf weitergehender Förderung.

Schon Erstklässler vermögen zwischen den drei Zeitdimensionen als Kennzeichen von Geschichtsbewusstsein zu differenzieren. Als zeitliche Ordnungsmittel verwenden sie, wie auch die Viertklässler, unbestimmte Zeitausdrücke und sie orientieren sich mittels sozialer Gruppen wie z.B. „Ritter(-zeit)“. Erste Kenntnisse über das System der Chronologie ermöglichen es bereits den Schulanfängern, ein zeitliches Nacheinander von Epochen und Ereignissen zu fixieren und Entwicklungen im Sinne des Historizitätsbewusstseins aufzuzeigen. Durch den Erwerb des Zahlbegriffs lernen die Kinder in zunehmendem Maße, chronologische Reihungen zu bilden und zeitliche Einordnungen mittels Jahreszahlen und Jahrhunderte vorzunehmen. Mangels Vorstellungskraft und Faktenwissen sind die Angaben, insbesondere hinsichtlich weit entfernt liegender Zeiten, bisweilen noch fehlerhaft und unpräzise. Ereignisse und Zustände werden verstärkt mit Zeitpunkten und –räumen verknüpft, gereiht und geordnet. Erste Ansätze hierzu zeigen sich schon im ersten Schuljahr.

Wirklichkeitsbewusstsein

Die Fähigkeit, zwischen Realität und Fiktion im Rahmen aller drei Zeitdimensionen unterscheiden zu können, ist mehrheitlich von den Viertklässlern (vgl. Hausen 1996, S. 52),

aber erst von wenigen Erstklässlern erworben. Gängige sprachliche Wendungen sind in beiden Jahrgängen „das gab's bzw. das gab's (noch) nicht“ und „das gab's wirklich/echt bzw. das gab's nicht wirklich/echt“.

Die Schulanfänger klassifizieren primär nach ihrem Augenschein, im Sinne von „alles was ich gesehen habe, gibt bzw. gab es wirklich“. Ähnliches gilt für Gehörtes. Gleichzeitig füllen sie vielfach ihre Kenntnislücken mit imaginären Elementen auf, um inhaltlich zusammenhängende Szenarien konstruieren zu können. Erst mit zunehmendem Alter greifen sie verstärkt auf ihre Wissensinhalte zurück und sind, wie die meisten Probanden des vierten Schuljahres in der Lage, historische sowie auch zukünftig reale Sachverhalte zu schildern. Ein ähnliches Ergebnis belegen auch die Studien Beilners (1998, S. 5). Der Einfluss fiktiver Elemente in Zeichentrickfilmen (z.B. Familie Feuerstein, Benjamin Blümchen), Comics (Asterix), Märchen (z.B. Dornröschen, Schneewittchen), phantastischen Erzählungen (z.B. Pippi Langstrumpf, Carlsson vom Dach) nimmt daher mit höherem Lebensalter deutlich ab. Auch in einer früheren, von mir durchgeführten Erhebung gelang es den meisten Viertklässlern, Märchen- und Comicfiguren als „fiktiv“ zu erkennen und bekannte, berühmte historische Persönlichkeiten als „real“ einzustufen (vgl. Hausen 1996, S. 52). Im Rahmen der hier vorgestellten Studie zeigen die Viertklässler kaum Schwierigkeiten bei der Darstellung ihrer Vorstellungen über die Vergangenheit. Eine Vermischung von realen historischen Sachverhalten, Gegenständen und Ereignissen mit Phantasieelementen war, anders als bei den Erstklässlern, eher die Ausnahme (vgl. ebd.).

Problematisch erwies sich in beiden Schulstufen das Verhältnis von biblischer Geschichte und Historie. Deutlich wird dies insbesondere anhand der Frage zur Entstehung der Erde und des Lebens. Viele Probanden beider Jahrgänge versuchen die Evolutionstheorie und die religiöse Perspektive der Existenz von Adam und Eva in Einklang zu bringen, ohne dabei real unlogische Zusammenhänge kritisch anzuzweifeln (vgl. ebd.). Nur wenige ältere Kinder beziehen bereits eine klare Position und kategorisieren beide Anschauungen nach den Kriterien „real“ und „fiktiv“.

In gleicher Weise schwierig erwies sich im ersten Schuljahr die Darstellung möglicher Zukunftsszenarien. Den Aufzeichnungen lassen sich zum einen durchaus realistische Vorstellungen zur eigenen Person, zur Umwelt und anderem entnehmen, zum anderen auch eine Vielzahl utopischer Ideen wie zu technischen Möglichkeiten oder der Lebenswelt. Inspirierend wirken Science-Fiction-Filme und Kindersendungen wie z.B. „Die Sendung mit der Maus“. Eine noch unzureichende Vorstellungskraft und/oder eine fehlerhafte inhaltliche Definition des Zukunftsbegriffs, z.B. als „Traum“ bzw. „Phantasie“ mögen Gründe für entsprechende Utopien sein. Die Fähigkeit der Differenzierung zwischen real denkbaren und utopischen Zukunftsszenarien wird zweifelsohne durch den hypothetischen Charakter der Zukunft erschwert. Dieser ist erst wenigen Erstklässlern, aber den meisten Viertklässlern

bekannt. Gebräuchlich ist die Verwendung des Modalpartikels „vielleicht“ und des Konjunktivs. Die Neun- und Zehnjährigen haben sich bereits klare und umfassende Gedanken über ihr eigenes zukünftiges Leben und die spätere Lebenswelt gemacht, welchen sie mit unterschiedlichen Emotionen gegenüberstehen. Freude auf positiv erwartete Veränderungen, z.B. die Gründung einer Familie, das Erfüllen von Wünschen durch finanzielle Unabhängigkeit, stehen Ängsten vor negativen Entwicklungen wie z.B. vor einem weiteren Weltkrieg oder der fortschreitenden Umweltzerstörung gegenüber. Entgegen einigen wenigen Viertklässlern, sieht sich kein Schulanfänger selber als Handlungsträger im Zeitverlauf.

- Fazit -

Die Differenzierung zwischen Realität und Fiktion im Rahmen aller drei Zeitdimensionen erweist sich für die meisten Erstklässler als schwierig, dagegen wird sie von nahezu allen Viertklässlern sicher beherrscht. Schulanfänger stützen sich bei ihren Überlegungen vermehrt auf ihre Wahrnehmung und Phantasie, die älteren Kinder dagegen auf ihr Wissen über die Vergangenheit sowie über die Bezugswissenschaften Physik und Biologie. Allgemein problematisch ist das Verhältnis von biblischer Geschichte und Historie. Einige Neun- und Zehnjährige beziehen hierzu eine eindeutige Position. Kennzeichnend sind in allen Altersklassen Versuche der Integration. Hinsichtlich der eigenen Zukunft haben viele Viertklässler eine konkrete Vorstellung, der hypothetische Charakter ist ihnen – anders als den meisten Erstklässlern - bekannt.

Historizitätsbewusstsein

Historizitätsbewusstsein als Bewusstsein über statische Zustände und Veränderlichkeiten im Zeitverlauf lässt sich in verschiedenen Zusammenhängen ermitteln. Im Vordergrund aller Betrachtungen steht die Weiterentwicklung materieller Güter, die Sicherung des Lebens bzw. die Steigerung der Lebensqualität, eine schnellere, sicherere, komfortablere und umweltschonendere Fortbewegung, die physische Gestalt von Mensch und Tier.

Anders als Schulanfänger vermögen Viertklässler statische und veränderliche Prozesse der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft zu erkennen und zu beschreiben (vgl. Hausen 1996, S. 61). In bereits elaborierter Form führen sie Veränderungen auf Erfolge in den Wissenschaften, Erfindungen und technische Innovationen, sich wandelnde menschliche Bedürfnisse (Komfort, Ästhetik usw.), nationale Machtbedürfnisse, aber auch auf Umwelteinflüsse und die gegenwärtig utopisch erscheinende Einflussnahme

außerirdischen Lebens zurück (vgl. ebd., S. 61 f.). Oftmals wird eine Reihe sich ergänzender Gründe entwickelt. Die Sechs- und Siebenjährigen hingegen nennen meist nur monokausale Ursachen.
Ein Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Weiterentwicklung von Transportmitteln wie Schiffen, Autos, Schienenfahrzeugen und Flugzeugen. Zur Erkennung historischer Wandlungsprozesse wenden sowohl die jüngeren als auch die älteren Kinder bestimmte Kriterien wie Antriebsart, Größe, Material und Geschwindigkeit an. Als Ziele werden die Anforderungen einer komfortableren, schnelleren und sicheren Fortbewegung genannt, die auch im Hinblick auf die Zukunftsdimension als Charakteristika für technische Innovationen gelten. Die Schulanfänger und die meisten Viertklässler dokumentieren eine ausschließliche Weiterentwicklung, insbesondere im technischen Sektor (vgl. Beilner 2000, S. 25). Darüber hinausgehend vertreten einige ältere Kinder die Ansicht einer Rückentwicklung zum Nachteil persönlicher Annehmlichkeiten, beispielsweise infolge eines verstärkten Umweltschutzes (vgl. Hausen 1996, S. 62). Wie auch in der Vorstudie entwickeln sie neue, technische Ideen, um einige gegenwärtige Probleme zu lösen. Bis auf wenige ältere Kinder sehen sich alle Probanden ohne Einfluss auf globale zukünftige Entwicklungen. Einige Viertklässler haben jedoch die Gestaltungsmöglichkeit ihrer eigenen, persönlichen Zukunft erkannt. Zu entsprechendem Ergebnis haben auch die Studien aus dem Jahre 1996 geführt (vgl. ebd.).

In Bezug auf jede Zeitdimension werden Weiterentwicklungen und Innovationen von allen Probanden mit Adjektiven wie „(ganz/total) modern“, „andere“, „gut“, „chic“ oder „neu“ u. dgl. bezeichnet (vgl. ebd.).
Hinsichtlich statischer Zustände, auf die im Vergleich zu veränderlichen Prozessen deutlich weniger Bezug genommen wird, lassen sich qualitative und quantitative Unterschiede in den Vorstellungen beider Altersklassen verzeichnen. Insbesondere die Erstklässler übertragen ihnen gegenwärtig bekannte Gegenstände, Lebensgewohnheiten, menschliche Charaktereigenschaften etc. auf vergangene Zeiten, so dass sie beispielsweise Autos, Fahrräder und Angeln der Prähistorie zurechnen. Dieses zeugt von einer fälschlich angenommenen Statik im Zeitverlauf. Die älteren Kinder hingegen zeigen reale statische Zustände auf, z.B. die Unveränderlichkeit der physischen Gestalt des Menschen vom 19. Jahrhundert bis in die nahe Zukunft. Die Vielzahl der dargelegten Veränderungsprozesse verdeutlicht ihr bereits entwickeltes Bewusstsein über die Variabilität von Veränderungsgeschwindigkeiten im Zeitverlauf.
Die vorgestellten Beobachtungen stehen im Kontrast zu den Schlussfolgerungen von v. Borries aus einer im Jahre 1988 durchgeführten Studie. Er spricht Elf- und Zwölfjährigen Zeit- und Veränderungsvorstellungen hinsichtlich der verschiedenen Zeitdimensionen ab, „was offenkundig kein Intelligenzmangel darstellt, sondern alterstypisch ist“ (v. Borries

1990a, S. 31). Zugespitzt formuliert sieht er eine „Nicht-Wahrnehmung, ja Ablehnung von grundlegenden Wandlungen als eigentlichem Inhalt von Geschichte trotz stillschweigender Annahme eines vagen Fortschrittsdenkens“ (ebd., S. 32). Ähnlich den Ergebnissen der vorliegenden Studie konnte auch Beilner (2000, S. 25) bei Viertklässlern ein Fortschrittsdenkens im Rahmen zeitlicher Entwicklungen ausmachen, z.B. hinsichtlich verwendeter Materialien – von Holz, Lehm und Stein zu Metall. „Alles wird ‚größer’, ‚stabiler’, ‚eindrucksvoller’, ‚besser’ im Sinne von ‚funktionstüchtiger’“ (ebd.).

- Fazit -

In verschiedensten Zusammenhängen vermögen schon Schulanfänger anhand bestimmter Kriterien veränderliche Prozesse auszumachen, die auf Fortschritten beruhen. Oftmals transferieren sie dabei Gegenwärtiges in die Vergangenheit, um Wissenslücken auszugleichen. Die hierdurch entstehende „Statik“ im Zeitverlauf entspricht nicht den realen Zuständen. Den Vierklässlern hingegen bereitet es keine Schwierigkeiten, statische Zustände und veränderliche Prozesse zu erkennen und zu beschreiben. Diese werden auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. Von beiden Altersgruppen werden Wandlungsprozesse an unterschiedlichen Kriterien festgemacht und durch verschiedene Adjektive charakterisiert. Im Gegensatz zu den Sechs- und Siebenjährigen, die lediglich dem Forschrittsgedanken nachkommen, bemerken Viertklässler außerdem auch Rückschritte, insbesondere im Hinblick auf die Zukunft. Eine eigene Einflussnahme auf zukünftiges Geschehen halten nur wenige der älteren Kinder für gegeben.

Sprachliche Besonderheiten

Als letzter Aspekt wird kursorisch auf die sprachlichen Besonderheiten in den Gesprächen und Diskussionen eingegangen. Die meisten Neun- und Zehnjährigen vermögen, im Vergleich zu den Schulanfängern, recht umfangreiche Szenarien zu skizzieren und greifen dabei auf Fachbegriffe zurück. Entgegen den meist kurzen Einzelaussagen der Erstklässler, sind die Einzelbeiträge der Viertklässler im Durchschnitt deutlich komplexer und inhaltlich präziser formuliert. Viele ihrer Dialoge münden in angeregten Diskussionen, in denen sie zum Teil eigenmotiviert Fragen stellen und die Meinungen ihrer Mitschüler kritisch beleuchten. Die lebhaften Gespräche der Neun- und Zehnjährigen erfordern wenig lenkende Einflussnahme. Zusammenfassend bedeutet dies, anders als es v. Borries festgestellt hat (vgl. 1990a, S. 29), dass es sich nicht als erstaunlich schwierig erweist, mit Kindern über Geschichte zu kommunizieren, z.B. ihre Sprachebene zu treffen.

Die Beiträge sowohl der jüngeren als auch der älteren Teilnehmer zeichnen sich durch vielfältige Erklärungen, Beschreibungen, Rückschlüsse, Schlussfolgerungen und Begründungen aus. Hypothesen werden im ersten Schuljahr seltener und überwiegend im Dialog mit anderen aufgestellt. Definitorische Überlegungen haben die Kinder beider Jahrgänge nur auf konkrete Nachfrage angestrengt. „Sprachliche und logische Mißverständnisse der historischen Terminologie und Argumentationsweise“ (ebd., S. 32) bei Kindern bis zu 12 Jahren könnten bei den Viertklässlern nur noch selten ausgemacht werden.

- Fazit -

Diesen Ergebnissen zufolge verfügen bereits Erstklässler über ein rudimentäres Geschichtsbewusstsein, welches sich primär in Form von Erzählungen, Erklärungen, Schlussfolgerungen, aber auch schon in ersten Beurteilungen, Definitionen, Hypothesen, Analogien usw. manifestiert. Die Voraussetzungen für den Einstieg in das historische Lernen im Sachunterricht der Grundschule sind demnach schon bei Schuleintritt günstig.

7 Bestandsaufnahme: Frühes historisches Lernen in Niedersachsen

Im Anschluss an einen historischen Rückblick zum historischen Lernen in der Grundschule (Kapitel 7.1) werden zentrale Probleme des sachunterrichtlichen Bezugsfaches erläutert (Kapitel 7.2). Die Randständigkeit von „Geschichte“ beruht nicht nur auf den amtlichen Vorgaben, sondern beispielsweise auch auf den Ausbildungsanforderungen für Lehrer und den Haltungen der Pädagogen und Eltern. Vor dem Hintergrund der besonderen Bedeutung historischen Lernens für die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt von Kindern (Kapitel 7.3) weist eine exemplarische Analyse der Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht in der Grundschule des Landes Niedersachsen (1982) auf die Notwendigkeit einer Neukonzeption des frühen historischen Lernens hin (Kapitel 7.4). Sie stellt zudem einen Ausgangspunkt für grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen (Kapitel 8) dar.

7.1 Geschichte in der Grundschule: ein historischer Abriss

Der folgende Überblick über die Veränderungen der sachunterrichtlichen Grundkonzeptionen in den vergangenen 80 Jahren soll ein Verständnis für die gegenwärtigen Formen historischen Lernens in der Grundschule wecken. Von Bedeutung für die heutige Gestalt sind die Reformprozesse der 1970er Jahre, aus denen die Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsen (1982) hervorgingen. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird in Kapitel 7.4 die heutige marginale Rolle historischen Lernens im Sachunterricht dargelegt.

Bis Ende der 1960er Jahre sprach man Kindern die Fähigkeit ab, geschichtliche Zusammenhänge zu erfassen. So ist beispielsweise in den preußischen Richtlinien (1921) historisches Lernen in den ersten beiden Schuljahren nur am Rande berücksichtigt worden. Ab dem dritten Schuljahr wurde dann Heimatkunde im eigentlichen Sinne propädeutisch eingeführt, d.h. „als Vorbereitung für den späteren erdkundlichen, naturkundlichen und geschichtlichen Unterricht“ (ebd.).[208] Mit Beginn der Weimarer Republik erfolgten fundamentale Veränderungen im Schulsystem. Nicht zuletzt wurde die Grundschule als allgemeine Schulform geschaffen, in der die „Heimatkunde“ als anerkanntes Pflichtfach eine zentrale Rolle einnahm. Astrid Kaiser spricht diesbezüglich von einer „dritten Epoche“ (Kaiser 2000, S. 17 f.) in der Geschichte des Sachunterrichtes, die vom Realienunterricht (17. Jahrhundert bis Mitte 18. Jahrhundert) über den Anschauungsunterricht (Mitte 18.

[208] In der Bedeutung der Bezugsfächer rangierte das Lernen von Geschichte jedoch hinter der Geographie, den Bereichen Naturwissenschaften/Technik und der Sozialkunde. Bis in die 1960er Jahre machte die Geographie sogar 80% der Themen des Heimatkundeunterrichtes aus (vgl. Höcker 1968, S. 10 ff.).

Jahrhundert bis Beginn 20. Jahrhundert) und die Heimatkunde (Anfang 20. Jahrhundert bis ca. 1960)[209] in die heutige Form des Sachunterrichtes (ab 1960) mündete.[210]

Die Heimatkunde als ausschließliches Fach der Volksschule war durch den entwicklungspsychologischen Ansatz der endogenen Reifung gekennzeichnet. Diese sah ein möglichst behutsames Lernen ohne Leistungsdruck im Sinne eines „Schonraum-Konzeptes" vor. Die „volkstümliche Bildung" sollte kindgemäß-ganzheitlich und anschaulich-konkret-praktisch erfolgen. In ihr spielten, wie im Anschauungsunterricht, die konzentrischen Kreise der Inhalte vom räumlich Nahen zum Fernen eine entscheidende Rolle. Die Verwendung von Medien wie z.B. Heimatsagen, Überlieferungen sowie die Methoden des Erkundens und Erzählens kennzeichneten das Unterrichtsgeschehen.
Bedeutungsvolle Ansätze zur „Heimatkunde" kamen in den 1920er Jahren von Eduard Spranger (Spranger 1923/1924). Dieser assoziierte mit dem Heimatbegriff ein „geistiges Wurzelgefühl", welches mit einer „innerlichen Verwachsenheit" bzw. einer „erlebten Totalverbundenheit mit dem Boden" einhergeht. Inhalte der Heimatkunde waren die Vermittlung harmonischer Gemeinschaftsideologien, die Darstellung einer „heilen" Welt sowie emotionale Heimattümeleien. Heimatverständnis, Heimatstolz, Heimattreue und Heimatliebe wurden zwecks vollständiger Identifikation mit der eigenen Heimat als Lernziele verfolgt. Diese beinhaltete eine Anpassung im Sinne der Übernahme gesellschaftlicher Normen und Verhaltensweisen, der sozialen Beharrung, der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse sowie der Immobilität. Merkmale der Realität wie Probleme der Flüchtlinge, starke räumliche Mobilität in der Aufbauphase etc. ließen sich so verschleiern und verzerren.
Die unrealistische Welt- und Wirklichkeitspräsentation (z.B. fälschlich verniedlichend, beseelend, befreundet, vermenschlicht, mechanisch-funktional) war für den Heimatkundeunterricht bis in die 1960er Jahre bezeichnend. Ab Mitte der 1960er Jahre gerieten die Konzepte „Heimat", „volkstümliche Bildung", „Schonraum" und das Prinzip „vom Nahen zum Fernen" verstärkt ins Kreuzfeuer der Kritik. Kritisiert wurde beispielsweise, dass „die als wertvoll und erstrebenswert herausgestellten Eigenschaften des volkstümlichen Menschen [...] die typischen Kennzeichen des Untertanen [...], der bescheiden und gottergeben in seinem Stande lebt und unreflektiert gegebene Ordnungen gehorcht" (Neuhaus 1974, S. 105). Forderungen nach Neukonzeptionen dieses Faches wurden laut.
Wesentliche Impulse aufgrund neuer revolutionärer entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse kamen von dem amerikanischen Psychologen Jerome S. Bruner (vgl. Beck/Claussen 1976, S. 89 ff.), die nicht unwesentlichen Einfluss auf die zukünftige Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht hatten. Seine optimistische Hypothese einer

[209] Anstatt des Terminus „Heimatkunde" sind auch die Begriffe „heimatlicher bzw. heimatkundlicher Anschauungsunterricht", heimatkundlicher Gesamtunterricht", „heimatkundlicher Sachunterricht" gebräuchlich.
[210] Zur Vertiefung des historischen Abrisses siehe z.B. Kaiser 2000, S. 13-61.

ziemlich entwicklungsunabhängigen Lerntheorie, „dass jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise wirksam vermittelt werden kann“ (Bruner 1967, S. 105), rechtfertigte seinen wissenschaftsorientierten Curriculumansatz. Durch die Wissenschaften können die Lernenden Phänomene aufschließen und ihrer Lösung näher kommen.[211] Im wissenschaftlichen Diskurs über den Sachunterricht zeichnete sich sukzessiv nach amerikanischem Vorbild eine Zweiteilung in einen gesellschaftlichen und einen vorerst dominanten naturwissenschaftlich-technischen Bereich ab. Der gesellschaftliche Lernbereich war mehr von soziologischen und politologischen als von historischen Theorien, Inhalten und Methoden geprägt. Schlüsselbegriffe waren Aufklärung, Gesellschaftskritik, Emanzipation, soziales Lernen und politische Bildung. Die früheren Bildungsziele der Heimatkunde wurden wegen ihrer Tendenz zur Entpolitisierung, affirmativen Erziehung, ideologischen Verzerrung und Anpassung an den Status quo verworfen. In den 1960er Jahren wurde schließlich der Begriff „Heimatkunde“ in der Bundesrepublik Deutschland durch den Begriff „Sachkunde“ und kurz darauf durch die Bezeichnung „Sachunterricht“ abgelöst, ohne jedoch anfangs damit grundlegende Änderungen irgendwelcher Art zu bewirken.

Infolge dieses sich vollziehenden Reformprozesses um 1970 wurden die ersten Lehrpläne erstellt. Zugunsten anderer Bezugsfächer wurde historisches Lernen dabei nur am Rande vorgesehen. Dieses war zum einen auf eine fehlende Beteiligung von Geschichtsdidaktikern bei den Neukonzeptionen zurückzuführen, zum anderen galt die historische Bildung als ideologisch belastet. Im Vordergrund stand das Postulat der wissenschaftlichen Orientierung der Lerninhalte und –prozesse, gleichzeitig rückte die Forderung nach Orientierung am Kind in den Hintergrund. Für das historische Lernen bedeutete dies die propädeutische Behandlung historischer Grundwissenschaften wie Chronologie, Genealogie, Quellenkunde etc. Die Schüler sollen „die gleichen geistigen Operationen vollziehen können, wie der Historiker sie vollzieht, wenn auch in elementarer Form“ (Huhn 1977, S. 159).
Einhergehend mit den Reformbemühungen nahm das Interesse am Thema „Kind und Geschichte“ seitens der Geschichtsdidaktik deutlich zu, dokumentiert durch eine zunehmende Anzahl an Publikationen, Unterrichtsentwürfen, Konzepten zum Thema „Geschichte in der Grundschule“ o.ä. Hervorzuheben sind dabei die zwischen 1974 und 1981 entstandenen Arbeiten von z.B. Gies (1981), Günther-Arndt (1976/1978/1980/1981), Hantsche (1980/1981a/1981b), Hantsche/Schmid (1981), Hug (1974/1978/1980/1981), Huhn (1977), Kirchhoff (1980), Lampe (1976/1980a/1980b) und Schulz-Hageleit (1972/1982).

[211] Bis heute wird das als Gegensatzpaar „Kindorientierung – Wissenschaftsorientierung“ diskutiert, was die Entwicklungen des Sachunterrichtes wesentlich beeinflusst. An vielen Stellen wird eine Vereinbarkeit von „Kind“ und „Sache“ als unvereinbar angesehen (siehe Kapitel 8.2).

Empirische Fundamente, historische Herleitungen und pragmatische Überprüfungen der konzeptionellen Ansätze waren jedoch die Ausnahme (vgl. v. Reeken 1996, S. 355).
Anfang der 1980er Jahre ebbte die Welle der geschichtsdidaktischen Bemühungen um das frühe historische Lernen zugunsten des Geschichtslernens in der Sekundarstufe I und II deutlich ab. Nach Ansicht vieler Kritiker wurde das „Kind“ in der didaktischen Trias „Kind-Gesellschaft-Sache“ vernachlässigt, was in teils erheblichen Angriffen (z.B. Winnenburg 1987) auf die didaktischen Konzepte und schulische Umsetzung mündete.
Die Diskussionen führten zu neuen Sachunterrichtskonzeptionen mit einer deutlicheren Hinwendung zum „Kind“. Diese „zweite Phase des neuen Sachunterrichts“ (Kaiser 1995, S. 59) ist jedoch weiterhin durch eine untergeordnete Rolle des historischen Lernens sowohl in der Unterrichtspraxis als auch im geschichtsdidaktischen Diskurs gekennzeichnet. In einigen Bundesländern wie z.B. in Bayern (1981) und Baden-Württemberg (1984) erfolgte eine Umbenennung des Faches in Heimat- und Sachunterricht bzw. –kunde. Es herrschte „nach wie vor Unklarheit darüber, ob historisches Lernen in den heute diskutierten Curricula zum Sachunterricht überhaupt eine eigenständige Funktion wahrnehmen kann; abgesehen von der Zeitbegriffsbildung [...] herrscht über kaum ein Ziel oder Inhalt ein Konsens. Das dies so ist, liegt u.a. an der mangelnden Rezeption geschichtsdidaktischer Forschung“ (v. Reeken 1996, S. 360 f.). Unterrichtspraktisch zeigten sich jedoch Tendenzen, dass in den ersten drei Schuljahren unter dem allgemeinen Lernziel „Zeitbegriffsbildung“ Themen wie Uhr, Kalender, Lebenszeitleiste und Generationsfolgen bearbeitet werden sollten, im dritten und vierten Schuljahr heimat- und regionalgeschichtliche Inhalte. Zudem werden weitere geschichtsträchtige Themen aus der Erfahrungswelt der Schüler aufgegriffen (vgl. Schmid 1997, S. 524).
Infolge der noch defizitären entwicklungspsychologischen und geschichtsdidaktischen Grundlagenforschung ist der in den 1970er Jahren begonnene Diskurs zum Gegenstand des historischen Lernens im Primarbereich vor Kurzem wieder aufgenommen worden. Die vor einiger Zeit erfolgte theoretische „Wiederentdeckung“ des historischen Lernens in der Primarstufe ist vor allem mit den Namen Gertrud Beck (1998), Klaus Bergmann (Bergmann 1996, Bergmann/Fröhlich/Kuhn/Rüsen/Schneider 1997, Bergmann/Rohrbach 2001, Bergmann/Thurn 1998/2000), Siegfried George/Ingrid Prote (1996), Dagmar Klose (1994/1997/2004), Dietmar v. Reeken (1995/1996/1997/1999/2000a/2000b/2004) und Waltraud Schreiber (1999a/1999b/1999c/2000) verbunden. Auch Überlegungen zu konkreten methodisch-didaktischen Ansätzen, die meist nur auf minimal empirisch abgesicherten Beobachtungen beruhen, werden vermehrt in den für den Primarbereich gängigen Fachzeitschriften wie z.B. „Grundschule“ oder „Sachunterricht und Mathematik“ publiziert (z.B. Ehlers 1992, Schaub 1996/1998/1999a/1999b/2002).

Schon Dietmar v. Reeken hat vor einigen Jahren die durchaus auch heute noch aktuelle Situation mit folgenden Worten treffend skizziert: „Das Grundproblem historischen Lernens im Sachunterricht aber ist, dass die [...] theoretischen-konzeptionellen Überlegungen aufgrund der jahrzehntelangen Vernachlässigung in Geschichts- und Sachunterrichtsdidaktik noch kaum auf den notwendigen didaktischen Forschungen basieren. Vor allem in den Bereichen Theorie, Empirie und Pragmatik wäre daher eindringender Forschungsbedarf [...]“ (v. Reeken 1997, S. 220). Verstärkte empirische Bemühungen sind in Deutschland auch jüngst nicht zu verzeichnen.

Eine Trendwende zeichnet sich dahingehend ab, als dass in neueren konzeptionellen Ansätzen und den von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichtes herausgegebenen Sammelbänden, z.B. „Sachunterricht – zwischen Fachbezug und Integration“, Band 10 (2000), und „Perspektivrahmen Sachunterricht“, Heft 21 (2002), verstärkt von Geschichte und historischem Lernen die Rede ist. Ersteres integriert beispielsweise im „Konzept der Didaktischen Zentrierung“ neben der Biologie, der Geographie/Physik und den Wirtschaftswissenschaften die Geschichte als anteilige Fachkompetenzen (vgl. Kurowski/Hüttl/Jansen/Köppen/Stanzel/Timm 2000). Im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ ist „Geschichte“ als eine von fünf Perspektiven methodisch-didaktisch umgesetzt. Erste Tendenzen, Geschichtslernen aus seinem Schattendasein emporzuheben, werden deutlich.

7.2 Historisches Lernen als Stiefkind des Sachunterrichtes

Warum geschichtliche Themen - wenn überhaupt - nur am Rande oder oftmals nur halbherzig angesprochen werden, ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen:

Entwicklungspsychologische Begründung

Die überschaubare Literatur zur Ontogenese historischen Bewusstseins belegt, dass schon Grundschüler Kompetenzen besitzen, die ein frühes historisches Lernen ermöglichen, wenn nicht sogar notwendig machen lassen. In Unkenntnis über die neuen empirischen Ergebnisse wird auch heute noch von Lehrern und Eltern die veraltete Ansicht[212] vertreten

[212] In diesem Zusammenhang ist auf die Anschauung von Erich Weniger (1949) zu verweisen, der die „Verfrühung“ als „das Grundübel des Geschichtsunterrichts in der Volksschule“ bezeichnet, welche sich im Grundkonzept des Heimatkundeunterrichtes widergespiegelt hat. Auch in den 1960er und 1970er Jahren stimmten führende Geschichtsdidaktiker weitgehend darin überein, dass von Schülern der Primarstufe ein Verständnis für geschichtliche Phänomene und Kausalitäten nur sehr bedingt zu erwarten ist (vgl. u.a. Ebeling 1973, Fiege 1963, Fürnrohr/Timmermann 1972, Glöckel 1971/1973, Hansen 1968, Kampmann 1968, Küppers 1966, Marienfeld/Osterwald 1966, Rohlfes 1971, Roth 1965, Schmidt 1971, Schulz-Hageleit 1972).

(siehe Kapitel 3.1), dass Grundschüler mit historischem Lernen kognitiv überfordert sind und ihnen ein Verständnis für historische Zusammenhänge fehlt. Ein grundsätzliches Interesse an Geschichte wird in Frage gestellt. Dieses belegt exemplarisch die Antwort einer Mutter zu Frage 3 des Elternfragebogens (siehe Anhang, Material VIII): „Geschichtliche Themen interessieren Kinder mehr ab dem Orientierungsstufen-Alter“. Ähnliche Gedanken äußert eine Lehrerin zu Frage 1 des Lehrerfragebogens (ebd., Material VII). Sie beschränkt den Unterricht auf die Inhalte der Rahmenrichtlinien, da sie zum einen kein verstärktes Interesse ihrer Schüler ausmachen kann, zum anderen aktuelle Fragestellungen wie Umweltschutz, Verkehrserziehung etc. aus der thematischen Bandbreite als bedeutungsvoller einstuft.

Historische Ursachen

Ein weiterer Grund für die Vernachlässigung von „Geschichte“ im Sachunterricht liegt in der Bedeutungsverschiebung der Bezugsfächer bei der Ablösung des Heimatkundeunterrichtes durch den wissenschaftsorientierten Sachunterricht in den 1970er und 1980er Jahren. Geschichte wurde zugunsten naturwissenschaftlich-technischer, soziologischer und politischer Inhalte, die den Lernzielen der Aufklärung, Emanzipation, Gesellschaftskritik u. dgl. näher kamen, vernachlässigt. Die in der Zeit entstandenen und bis heute noch gültigen Rahmenpläne, z.B. des Landes Niedersachsen (1982) beinhalten daher noch das damalige Gedankengut (siehe Kapitel 7.4).

Vorgaben durch die Rahmenpläne

In den aktuellen Vorgaben der einzelnen Bundesländer beträgt der Anteil historischer Lerninhalte nur zwischen 3% und 15% (vgl. Schmid 1997, S. 524). Des Weiteren sind folgende Aspekte diskussionswürdig:

Noch bis in die 1980er Jahre wird in der geschichtsdidaktischen Literatur, unter Berufung auf die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie, eine mangelnde entwicklungspsychologische Reife von Grundschülern für das historische Lernen zu Grunde gelegt. Daher wird für die Grundschule nur eine erste sukzessive Hinführung auf einen späteren Geschichtsunterricht postuliert. Weniger extrem als Fiege, dass „die Kinder der Grundschule geschichtliche Zusammenhänge auf keinen Fall zu erfassen vermögen“ (Fiege 1967, S. 93), sieht dies Glöckel in seiner Annahme „Grundschulkinder besitzen nicht die volle Reife für den Geschichtsunterricht. Ihnen mangelt das nötige Zeitverständnis [...] ihr konkretes Denken vermag die gesellschaftlichen Strukturen und das verwickelte Geflecht wirkender Faktoren in geschichtlichen Vorgängen nicht zureichend zu erfassen. Nahezu einhellig ist man daher der Ansicht, dass ein Unterricht, der dem komplexen Gegenstand Geschichte gerecht werden soll, erst ab etwa dem 7. Schuljahr, also der beginnenden Reifezeit, einsetzen und erst in den Jahren der Adoleszenz auf ein wirklich angemessenes Verständnis stoßen kann“ (Glöckel 1980, S. 85 f.). Zwei älteren Datums, aber in Erinnerung vieler Lehrkräfte gebliebene Ansichten, die vielfach auch heute noch maßgeblich sein mögen.
Ergänzend soll auf eine neuere Studie Pandels (1994) verwiesen werden. Im recht fragwürdigen Ergebnis sieht dieser historisches Lernen im Grund- und Orientierungsbereich als problematisch an. Seine Schlussfolgerung ist jedoch schwerlich aus seinen Auswertungsergebnissen abzuleiten (vgl. v. Reeken 1996, S. 355).

- Knüpfung des Beginns historischen Lernens an die vorausgegangene Entwicklung des Zeitbewusstseins;
- unpräzise und offen formulierte Vorgaben zu Inhalten und Methoden, wodurch den im Bezugsfach „Geschichte“ nicht bzw. wenig ausgebildeten Lehrern kein Handwerkszeug an die Hand gelegt wird. Zudem fehlen Zeit- und Materialangaben;
- Notwendigkeit der Auswahl von Inhalten aufgrund einer Stofffülle;
- Funktion der Richtlinien als Orientierung und nicht als verbindliche Vorgabe, so dass die Intensität historischen Lernens im individuellen Ermessen eines Lehrers liegt;
- unzureichende Abstimmung historischen Lernens auf den weiterführenden Geschichtsunterricht.[213]

Da die Rahmenrichtlinien lediglich Vorgaben ohne verbindlichen Charakter sind, zwingt die Themenvielfalt zu einer Selektion der Inhalte. Insbesondere durch die „Gefahr einer doppelten Bearbeitung“[214] von Geschichtsthemen in der Grundschule und in einer weiterführenden Schule wird dem historischen Lernen zugunsten anderer Themen eher marginale Beachtung geschenkt. In diesem Sinne hat eine Lehrerin die Aufgabe 2 des Lehrerfragebogens (siehe Anhang, Material VII) beantwortet. Sie betont die Gefahr eines Vorgriffs auf Inhalte höherer Klassen mit der Folge eines späteren, wenig motivierten Lernens. Als sinnvoll sieht sie eine strikte Beschränkung auf die vorgegebenen Inhalte unter Einbeziehung aktueller Aspekte bei verstärkter Nachfrage ihrer Schüler, z.B. zum 3. Oktober. Auf die Gefahr einer „doppelten Bearbeitung“ haben auch einige Eltern im Rahmen des Elternfragebogens hingewiesen und aus diesem Grund eine Beachtung historischer Themen in der Grundschule abgelehnt. Eine Mutter umreißt das Problem im Elternfragebogen (ebd., Material VIII): „Problem ist, dass viele geschichtliche Themen immer wieder in der Schullaufbahn nur angerissen werden und dann später bei der „vertieften“ Auseinandersetzung ab Klasse 7 die „Bonbons“ schon weg sind (Pyramiden, Götter der Griechen, Alltagsgeschichte). Es wurde nur halb gemacht, aber die Schüler meinen, schon alles zu kennen. M.E.: Beschränkung der Themen/Abstimmung der Lehr-Lerninhalte“.

---

[213] Eine bundesweite Diskussion um das Curriculum des Sachunterrichtes und seine Einbindung in eine veränderte Grundschule ist u.a. durch die Erstellung der Rahmenrichtlinien für die neuen Bundesländer ein wenig aufgeflammt (z.B. Gläser 1995, Kiper 1995a/1995b, Loyo 1995). In diesem Zusammenhang werden kritische Stimmen bezüglich der gültigen Lehrpläne laut, welche sich an einigen Stellen mit den hier dargestellten Problemfeldern des historischen Lernbereichs decken. Trotz dieser Stellungnahmen wurden auch in den Richtlinien der neuen Länder nach wie vor Ideen aus jeweils kooperierenden alten Bundesländern umgesetzt, so dass es sich um keine wirklich innovativen Neukonzeptionen handelt.

[214] Offen ist dabei, inwieweit eine Abstimmung zwischen den Inhalten der Grundschule und denen einer weiterführenden Schule erfolgen muss. Die unterrichtspraktischen Beobachtungen von Rita Rohrbach sprechen für einen niedrigen Grad, eher sogar für die Fruchtbarkeit inhaltlicher Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Klassenstufen: „Meine ‚Ponykinder’ werden von ihren jetzigen Lehrern in der Förderstufe als wissbegierig, offen, kritisch und solidarisch beschrieben. Sie fragen oft nach historischen Themen oder wollen zu einem ihnen bekannten Thema aus der Grundschulzeit weiterarbeiten, was der Behauptung widerspricht, dass die Grundschulen den weiterführenden Schulen motivierende Themen vorab entziehen würden. Bekanntes aufzunehmen und zu erweitern war eine Grundlage von Lernen in den hier beschriebenen vier Grundschuljahren und kann es auch für weiterführendes Lernen sein“ (Rohrbach 1996, S. 31).

In Kapitel 7.4 werden am Beispiel der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht der Grundschule (1982) diese und weitere Probleme eingehender veranschaulicht.

Gestaltung der Lehrerausbildung für den Sachunterricht in der Grundschule

Die grundlegende Problematik der Gestaltung der Lehrerausbildung an Hochschulen sowie im Vorbereitungsdienst soll am Beispiel von Niedersachsen erläutert werden. Die derzeitige Rahmenstudienordnung für den Studiengang Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen beruht auf den Vorgaben der Prüfungsverordnung für Lehrämter vom 01.04.2003 für die erste Ausbildungsphase. Grundsätzlich sind bei Wahl des Schwerpunktes Grundschule zwei bzw. drei Unterrichtsfächer zu studieren, aufgeteilt in zwei Langfächer mit je 40 Semesterwochenstunden (SWS) oder ein Langfach (40 SWS) und zwei Kurzfächer (je 20 SWS). Eine Anwesenheitspflicht besteht grundsätzlich nicht.
Nach der Teilstudienordnung des Sachunterrichtes in der Fassung vom 24.07.03 kann Geschichte, wie auch Chemie, Biologie, Erdkunde, Politik und Physik, als Schwerpunktbezugsfach zum Sachunterricht im Langfach gewählt werden. Vorgesehen ist eine Belegung von mindestens 20 SWS im Grund- und Hauptstudium, davon mindestens acht SWS in der Fachdidaktik. Zulassungsvoraussetzung zur ersten Staatsprüfung sind drei Leistungsnachweise in den Seminaren zur Geschichte des Mittelalters, der Neuzeit sowie zu einem fachdidaktischen Seminar, außerdem ist die bestandene Zwischenprüfung im Sachunterricht nachzuweisen. Die Themen der besuchten Seminare richten sich nach den Veranstaltungsangeboten und den individuellen Interessen der Studenten.
Die Vorbereitungsphase, die mit der zweiten Staatsprüfung abgeschlossen wird, erfolgt in den gewählten Unterrichtsfächern.
Demnach können Studenten, die ein anderes Bezugsfach als Geschichte gewählt haben, ihr Studium und ihren Vorbereitungsdienst abschließen, ohne fachwissenschaftlich und didaktisch-methodisch im Fach „Geschichte“ ausgebildet worden zu sein. Es ist nahe liegend, dass diese Lehrkräfte die Potentiale des historischen Lernens kaum entdecken können. Sowohl eine „vergleichsweise große Unsicherheit“ (Popp 2000, S. 8) als auch eine oberflächliche und didaktisch wenig ausgereifte Auseinandersetzung mit historischen Themen ist eine denkbare Folge. Oftmals wird die Zeit und Mühe der eigenverantwortlichen Einarbeitung in einen historischen Themenkomplex gescheut. Viele bevorzugen dann andere, bereits aufgearbeitete Themen mit geringerer Vorbereitungszeit.

(Fach-) didaktische Literatur

Die fachdidaktische Literatur lieferte in den 1970er Jahren keine Legitimation für das historische Lernen im Sachunterricht, „weil sie sich eher auf die Probleme des „eigentlichen“ Geschichtsunterrichts und der außerschulischen Geschichtsvermittlung konzentrierte, gelang keine wirkliche Verankerung der Geschichte im Sachunterrichtscurriculum“ (v. Reeken 1995, S. 425).[215] Nach dem Höhepunkt der geschichtsdidaktischen Bemühungen zwischen 1974 und 1981 entflammte erst Mitte der 1990er Jahre erneut ein geschichtsdidaktisches Nachdenken über die Grundschule und ihre spezifischen Lernbedingungen. Trotz einer derzeit noch zunehmenden Zahl an Publikationen, Unterrichtsentwürfen und Konzepten ist die fachdidaktische Literatur zum frühen historischen Lernen im Vergleich zu den Nachbarwissenschaften wie u.a. der Biologie und der Politologie auch heute noch wenig zahlreich. Es fehlt an einer „Didaktik des historischen Lernens in der Grundschule“, in den genannten Ansätzen werden lediglich einzelne Aspekte wie Zeitbewusstsein, Medien und Lernorte fokussiert.[216] Unterrichtspraktisch geben sie nur bedingt Hilfestellung im Sinne eines historischen Lernens, dass das Geschichtsbewusstsein zu fördern vermag (vgl. v. Reeken 1995, S. 542/1996, S. 353). Auch die in den letzten Jahren erschienenen Einführungen in den Sachunterricht (z.B. Kaiser 2000) vernachlässigen historisches Lernen zugunsten anderer Bezugsfächer. Ausgenommen ist die Förderung des Zeitbewusstseins als zentrale Kategorie historischen Bewusstseins. Die Wirklichkeit der Kinder, an die historisches Lernen anknüpfen soll, wird demnach als „geschichtslose Welt“ ohne Vergangenheit und Zukunft angesehen, so dass die Anforderungen der „veränderten Kindheit“ im Sinne einer „Geschichtskindheit“ (siehe Kapitel 2.1.2) weitgehend außer Acht gelassen werden.

7.3 Eine Begründung für die Notwendigkeit historischen Lernens im Rahmen sachunterrichtlicher Zielsetzungen

[215] Dagegen wird in den in den 1990er Jahren erschienenen Werken (s.o.) die Berechtigung des historischen Lernens in der Grundschule zum Teil recht deutlich herausgestrichen. Die These v. Reekens aus dem Jahre 1995 „So herrscht heute die kuriose und aus Sicht eines wissenschaftsorientierten Unterrichtsfaches unhaltbare Situation, dass historisches Lernen in der Grundschule weder von Seiten der Geschichtsdidaktik noch von Seiten der Sachunterrichtsdidaktik nachgedacht wird; letztere nimmt noch nicht einmal die Erkenntnis geschichtsdidaktischen Forschens zur Kenntnis.“ (v. Reeken 1995, S. 542) hat daher nur noch eingeschränkte Gültigkeit. Kritisch ist anzumerken, dass nur wenige der bisherigen Beiträge auf entwicklungspsychologischen und schulpädagogischen empirischen Studien aufbauen und sie daher nur „fundamentlos“ zur Gestaltung historischer Lehr- und Lernprozesse anregen.

[216] Trotz zahlreicher fruchtbarer Ansätze seitens der Erziehungswissenschaft, der Geschichtsdidaktik und der Psychologie existiert noch keine systematische Theorie des historischen Lernens an weiterführenden Schulen. „Eine schlüssige Synthese lerntheoretischer und fachspezifischer Aspekte in der didaktischen Analyse des historischen Lernens steht noch aus“ (Rüsen 1997d, S. 261).

„Die Entwicklung des historischen Verständnisses vollzieht sich nicht ohne Anregung“ (Günther-Arndt 1981, S. 25) ist eine auch nach über 25 Jahren durchaus noch gültige These, die als solche eine erste Legitimationsbasis für das historische Lernen in der Grundschule darstellt. Zur Validierung der Notwendigkeit lässt sich sowohl auf Argumente bekannter Geschichtsdidaktiker als auch auf Begründungszusammenhänge von Grundschülern selber zurückgreifen.

Seit Anfang der 1980er Jahre stehen viele Geschichtsdidaktiker dem frühen historischen Lernen positiv gegenüber. Durch die Nichtbeschäftigung mit Geschichte im Sachunterricht besteht nicht nur die Gefahr, „...dass historisches Lernen im Alter von sieben bis zwölf Jahren durch fehlende Lern- und Übungssituationen verzögert wird“ (Günther-Arndt, 1981, S. 20), sondern auch, „dass die Kinder gesellschaftlich verbreitet, krude historische Klischees, Legenden und Mythen aufsaugen und als Deutungsschemata verarbeiten ohne sie kritisch zu hinterfragen“ (Bergmann 2001, S. 16). Der „Allgegenwart von Geschichte“ (Bergmann 1993), mit der Kinder von klein auf konfrontiert werden, muss in unserer Gesellschaft schon in der Grundschule Rechnung getragen werden. Historisches Lernen erfolgt nicht erst im Zuge der ersten schulischen Unterweisung, außerhalb der Schule sind die Kinder einer geradezu überflutenden „Geschichtskultur“[217] (ebd., S. 12) ausgesetzt. Erhalten gebliebene Überreste der Vergangenheit wie Bauwerke (Schlösser, Burgen etc.) und Denkmäler der nahen Lebensumwelt, altes Spielzeug, Begebenheiten der Vergangenheit durch Erwachsene erzählt, die eigene Lebens- und Familiengeschichte, Museen und Ausstellungen, Münzen, Briefmarken, Straßennamen, Feste, Gedenktage, Spielfilme etc. sind nur ein Bruchteil von Beispielen, durch die Kindern Geschichte nahe gebracht wird. Es steht fest: „Geschichte hat Konjunktur“ (Sauer 2003, S. 9). Die Vergangenheit erscheint in den unzähligen Varianten mit den unterschiedlichsten Intentionen, sie dient z.B. dem Zwecke der Belehrung, der Erinnerung, als Argument für die Gegenwart.

Auch aus den Äußerungen von Grundschülern lassen sich Gründe ablesen, die für historisches Lernen im Primarbereich sprechen. Auf die Frage „Jetzt wollte ich euch mal fragen, warum beschäftigen wir uns damit. Wieso ist es denn wichtig, dass wir so was [Geschichte] in der Schule lernen?“ entwickeln drei Viertklässler einen Begründungszusammenhang. Deutlich wird zum einen die zentrale Bedeutung historischen Lernens für ihre eigene Person, zum anderen ihre Kompetenzen zur Herstellung historischer Sinnzusammenhänge (GD Kl. 4, Nr. 9, S. 10/11):

[217] Der Begriff „Geschichtskultur“ bezieht sich auf zwei Aspekte: Er bezeichnet zum einen all das, womit Lernende absichtlich, didaktisch angeleitet bei der Auseinandersetzung mit Geschichtsthemen in der Schule konfrontiert werden. Zum anderen bezieht er sich auf die Gesamtmenge an historischen Bestandteilen in der Öffentlichkeit, die der gesamten Gesellschaft zugänglich sind (Bergmann/Thurn 1998, S. 18).

Nina: Also, vielleicht wollten sie...wollten wir uns ja..., ähm, uns...uns noch mal damit befassen oder wollen mit, wenn wir erwachsen sind im Beruf darüber...was damit machen.

...

Maik: Ähm, man lernt ja nicht für die Schule, sondern für 's Leben. Wenn man Forscher werden will, dann muss man das ja alles wissen.

Int.: Aha. Aber überlegt doch mal, wie viel Forscher es überhaupt nur gibt! Jule?

Jule: Es gibt ganz wenige und manche meinen, wir müssen uns ja damit beschäftigen, weil man vielleicht ja auch mal einen Geschichtstest schreibt oder so. Über die Geschichte und so und dann muss man das ja auch alles wissen.

Int.: Aha. Und warum muss man das überhaupt lernen? Warum ist das überhaupt so wichtig?

Jule: Sonst könnte...weil das erstens Spaß macht und dann...und dann...

Int.: Weil das Spaß macht?

Jule: ...kriegt man auch 'ne gute Zensur in dem und dann lobt der Lehrer ihn auch, dass er so gut darüber Bescheid weiß.

Int.: Aha. Maik, was meinst du?

Maik: Also, ich...also, ich meine, dass man das einfach für 's Leben braucht. Man...man... wenn man irgendwas machen will, was damit dann zu tun hat...wenn man abgefragt wird im Fragebogen...wenn man so 'ne Arbeit hat...oder... (nachdenklich, stockend)

Int.: Aha.

Maik: Universität.

...

Jule: Aber die Lehrer müssen das ja auch wissen, wenn man Geschichtslehrer ist, oder so.

...

Lutz: Also, ich finde das toll. Weil, man will ja vielleicht wissen...man lebt jetzt in Hannover, nee, dann will man ja auch wissen, wie es davor aussah. Oder wie viel Geld man ausgegeben hat, um diese Stadt noch mal neu zu machen.

Int.: Aha. Und warum ist das so wichtig?

Lutz: Weil...weil...vielleicht kann das ja noch mal passieren, dann kann man schon sehen, wie viel Geld das überhaupt kostet. Und dann kann man sehen, ach, man will ja wieder die Stadt haben und damit man nicht soviel Geld ausgibt. Und damit man dafür die Stadt mit haben kann.

Die genannten Gründe, die für das historische Lernen in der Primarstufe sprechen, sind vielfältiger gegenwarts- und zukunftsbezogener Art. Intrinsisch motiviertes Lernen, d.h. man

widmet sich der Geschichte um ihrer selbst Willen, beschreiben Jule und Lutz mit den Formulierungen „weil das Spaß macht“ bzw. „ich finde das toll“. Sie sind neugierig und wollen lernen, wie es sich damals - im Mittelalter, in der DDR oder zu einer anderen Zeit - zugetragen hat. Die von Jule erwähnten positiven Verstärkungen in Form einer guten Zensur und eines Lobs vom Lehrer für gute Leistungen sind eine Folge des intrinsisch motivierten Lernens.

Nina und Maik hingegen sehen die Notwendigkeit historischen Lernens in der Zukunft begründet, indem sie sich auf spätere berufliche Zwecke - die Arbeit als Forscher oder Geschichtslehrer - beziehen.

Am Ende der Passage erwähnt Lutz die Funktion der Orientierung im Hinblick auf zukünftiges Geschehen. Hierbei nimmt er Bezug auf die Kosten des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg.

In den Äußerungen der Kinder klingen einige Gründe an, die auch aus didaktischer Perspektive zentral sind:

- Wachhalten und Erweitern des Interesses an Geschichte;
- Wissenserweiterung und Erschließung der Lebenswirklichkeit;
- Anbahnung eines Geschichtsverständnisses und geschichtlichen Denkens;
- Orientierungsrahmen für gegenwärtige und zukünftige Denk- und Handlungsakte.

Ebenso weisen die in Kapitel 5 und 6 dargestellten Ergebnisse dieser Studie auf die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit des sehr frühen historischen Lernens hin. Verschiedene Prädispositionen der Grundschüler lassen sich als Begründung heranziehen. Sie

- zeigen Interesse und Begeisterung für Lerninhalte zur Geschichte, z.B. stellen sie Fragen zu vergangenen Ereignissen und konstruieren historische Szenarien (siehe Kapitel 5.3/5.4);
- haben ein Bedürfnis, sich im Zeitverlauf zu Orientieren und eine Perspektive für die Zukunft zu entwickeln, z.B. entwerfen sie Zukunftsszenarien, versuchen sie ihre Position im Zeitverlauf zu bestimmen (Identitätsbildung) (siehe Kapitel 5.3/5.4);
- nutzen außerschulisch zahlreiche Quellen des Wissenserwerbs, z.B. sind viele Grundschüler im Besitz eines umfangreichen Fundus an historischen Kinder- und Sachbüchern (siehe Kapitel 5.2);
- sind entwicklungsmäßig auf kognitiver und sprachlicher Ebene zum historischen Lernen in der Lage, z.B. verfügen sie über die Kompetenz zum Perspektivenwechsel, sie verwenden mit zunehmendem Alter vermehrt Fachvokabular (siehe Kapitel 5.3/5.4);
- sehen den Sinn des historischen Lernens (intrinsische Motivation) (siehe Kapitel 5.4);
- verfügen über erste fundamentale Wissens- und Vorstellungsinhalte über frühere Begebenheiten (siehe Kapitel 5.3/5.4);

- äußern den Wunsch nach einer Intensivierung historischen Lernens im Sachunterricht (siehe Kapitel 5.3/5.4).

Wie die verschiedenen Aspekte zeigen, kommen Kinder nicht ohne ein geschichtliches Vorwissen und –verständnis in die Schule, auch wenn ihnen zeitliche Datierungen, Ein- und Zuordnungen (Zeitbewusstsein) noch Schwierigkeiten bereiten, sie vergangene Ereignisse, Personen und sonstige Figuren teils noch fehlerhaft nach den Kriterien Realität und Fiktion bestimmen oder sie Wandlungsprozesse im Sinne von Vor- und Rückschritten noch nicht korrekt auszumachen vermögen. Die Aufgabe der Schule ist es, an diese teils recht umfangreichen Prädispositionen sowie an den außerschulischen Lernprozessen im Sinne eines „begleiteten Geschichtslernens“ anzusetzen. Dabei sind die zum Teil recht umfangreichen, aber oft noch fragmentarischen Wissens- und Vorstellungsinhalte über historische Daten, Fakten und Namen zu ordnen, zu festigen und in einen inhaltlichen und zeitlichen Zusammenhang zu bringen. Die kindlichen Wahrnehmungen, Deutungsmuster und Orientierungen sind aufzugreifen und auszuformen. Nur wenn das schulische historische Lernen als „wichtige Korrektur“[218] (Bergmann 2001, S. 13) gegenüber der außerschulischen Geschichtskultur wirksam wird, lassen sich fehlerhaften Deutungsmustern, dichotomischen Weltbildern, Stereotypien, Vorurteilen usw. sinnvoll entgegenwirken (ebd.).

Ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Geschichte in der Grundschule ist die Tatsache, dass historische Lerninhalte in einzigartiger Weise für das Grundschulalter charakteristische Entwicklungen begleiten und fördern, z.B. die Fähigkeit des Perspektivenwechsels. Die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins stellt einen unverzichtbaren Teil der Identitäts-[219] und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Schmitt 1990, S. 6) dar, denn Kinder sind noch im Begriff, ihren Platz in der Gesellschaft und im Zeitverlauf zu finden. Die Schüler müssen lernen, wie und unter welchen Voraussetzungen sich die heutigen Lebensverhältnisse entwickelt haben und weiter entwickeln werden, dass ihre eigene Lebenszeit begrenzt ist und damit nur einen unwesentlichen Teil der Geschichte ausmacht. Die Auseinandersetzung mit Geschichte bildet eine völlig eigenständige Denkform und bietet einzigartige Lernpotentiale zur gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsorientierung sowie zur Erschließung der Lebenswirklichkeit (vgl. Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 5). Sie eröffnet besondere Wahrnehmungs- und

[218] Für den Grundschulunterricht sollte diese „Korrektur“ als Begründung nicht überbewertet werden. Vordergründig sollten eine Wissenserweiterung, eine Bewusstseinsschärfung gegenüber Historischem sowie die Anbahnung von Verknüpfungsleistungen als zentraler Begründungszusammenhang angesehen werden. Auszugehen ist dabei von der Gegenwart. Individuelles Geschichtswissen und –bewusstsein wird gebildet, wodurch neue Informationen selektiv und kritisch wahrgenommen werden.

[219] Die Identitätsbildung erfolgt beispielsweise nach v. Reeken (2000) hinsichtlich der Komponenten „soziales Bezugssystem“ (Familie bzw. familienähnliche Gemeinschaften), „Herkunftsgruppen“ (Geschlecht, Schicht, Klasse, Nation, Sprach- und Religionsgemeinschaft) und „eigene Vergangenheit“.

Reflexionsmöglichkeiten, die durch keinen anderen Fächerzugang zu substituieren sind. Gesellschaftliche „Schlüsselprobleme“ (Klafki 1994) der Gegenwart und Zukunft werden durch den Blick in die Vergangenheit transparent und verständlich, woraus individuelle oder für die Bezugsgruppe (Familie, Ort, Nation) relevante Orientierungen und Handlungsmöglichkeiten erwachsen können. Geschichte kann der Erklärung, Einordnung und Relativierung von Gegenwartsphänomenen (auch der eigenen Lebenssituation) dienen, indem deren Entwicklung und Ursachen analysiert werden (siehe Kapitel 8.1).
Demnach geht es nur marginal um das „Auswendiglernen“ von abfragbarem Wissen, sondern hauptsächlich um die kognitive Verarbeitung historischer Sachverhalte und Deutungsmuster zwecks Orientierung in der eigenen Alltagswirklichkeit.

Entgegen der vielfach im Alltag geäußerten Meinung, dass historisches Lernen für Grundschüler noch nicht geeignet ist, belegen zahlreiche Praxisbeispiele das Gegenteil (z.B. Rohrbach 1996/1998). „Die Projekte ‚Menschen in ihrer Zeit’ und ‚Nationalsozialismus’ bestätigen mir am Ende der vierten Klasse, dass historisches Lernen in der Grundschule möglich, nötig und äußerst befriedigend ist. Es ist, wird es als lustvolles Lernen erlebt, prägend für das zukünftige Lernen und Leben und macht offen und kritikfähig für die Geschichte und damit auch die Auseinandersetzungen mit den politischen Herausforderungen unserer Zeit“ (Rohrbach 1996, S. 31).

7.4 Lehrplananalyse und –kritik am Beispiel Niedersachsens

Die Lehrpläne bilden die Grundlage für Lehrkräfte zur Gestaltung des Unterrichtes. Sie sind richtungweisend für die Wahl der Inhalte, Ziele und Methoden. So ist auch das historische Lernen in der Grundschule als Bezugsfach unter mehreren gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichen des Sachunterrichtes in entsprechenden Rahmenrichtlinien[220] fixiert. In seinem Wesen ist es kein fachlicher Lehrgang wie im Geschichtsunterricht.

[220] Die Rahmenrichtlinien werden in den verschiedenen Bundesländern auch mit den Begriffen (vorläufige) Rahmenpläne, Rahmenlehrpläne, Bildungspläne, Lehrpläne, Richtlinien, Richtlinienentwürfe bezeichnet. Die begriffliche Verwendung ist somit unscharf. Erstellt werden sie durch staatlich eingesetzte Kommissionen, welche sich aus Vertretern von Schule, Verwaltung, Wissenschaft, Staat und Öffentlichkeit zusammensetzen. Staatlicherseits wird einer Prävalenz der einzelnen gesellschaftlichen Mächte entgegengewirkt und die unterschiedlichen Intentionen vermittelnd zu einem einheitlichen Lehrplan gegeneinander abgewogen. Letztendlich behalten in der Regel aber die Vertreter des Staates das entscheidende Wort hinsichtlich der normativen Vorgaben über Inhalte, Ziele und Methoden, wodurch sie mehr oder minder die bildungspolitischen Auffassungen einer jeweils regierenden Partei widerspiegeln. Schon Ende der 1920er Jahre hat Erich Weniger entsprechend angemerkt, dass der Staat Träger des Lehrplans ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt. Fachdidaktische Positionen spielen daher im Entstehungsprozess oftmals nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Kuss 1997, Mayer 1993, S. 31).
Als weitere Aufgabe ermöglichen sie zum einen der Öffentlichkeit ein Stück weit das Schulgeschehen durchschaubar zu machen, zum anderen geben sie den Herstellern von Lehr- und Lernmitteln Vorgaben für die Erstellung fachgemäßer Unterrichtsmaterialien.

Aufgabe dieses Kapitels ist es, die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht (1982) im Hinblick auf geschichtliche Inhalte kritisch zu analysieren, um gegenwärtige Probleme ableiten und Zukunftsperspektiven aufzeigen zu können.

7.4.1 Formaler Aufbau und inhaltliche Gestaltung der Rahmenrichtlinien

Alle amtlichen Vorgaben zielen juristisch darauf ab, „das Bildungsangebot der Schulen in den einzelnen Fächern schulform- und stufenspezifischen Normen zu unterwerfen“, wodurch der Staat „seine ihm vom Grundgesetz und den Länderverfassungen eingeräumten Anordnungskompetenzen im Bereich des öffentlichen Erziehungswesens wahr[nimmt], die sich auf die staatliche Aufgabe bezieht, für ein gesichertes Maß an Bildung Sorge zu tragen“ (Fröhlich 1997, S. 510).
Aus pädagogischer Perspektive fassen sie als Instrumente für die Planung von Unterricht zusammen, welche Lerninhalte unter welcher Zielsetzung in einem bestimmten Zeitraum von einer definierten Lerngruppe angeeignet werden sollen. Die amtlichen Vorgaben legen neben den inhaltlichen und thematischen Dimensionen die methodische Struktur des Lernprozesses fest, „in dem der nachwachsenden Generation Vorstellungen von Geschichte vermittelt werden sollen“ (Jeismann/Schönemann 1989, S. 8). Zweifelsohne lässt sich die Aussage, dass „diese Vermittlungsprozesse [...] für die Bildung historischen Bewusstseins häufig wichtiger [sind] als die konkreten inhaltlichen Aussagen.“ (ebd.) auch auf das frühe historische Lernen übertragen.

Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht stammen aus dem Jahre 1982 und haben damit seit über zwei Jahrzehnten ihre Gültigkeit. Gegliedert sind sie in zwei Teilbereiche:
Am Anfang steht ein programmatischer Teil, der als Richtlinienteil Aussagen über u.a. die Legitimation des Lehrplans, die Leitziele der Grundschule, die didaktischen Leitlinien und Ordnungsformen des Unterrichts, die Lehr- und Lernmittel im Sachunterricht enthält. Die Themenschwerpunkte sind in folgende vier Lernbereiche[221] unterteilt:

1) Zusammenleben der Menschen
2) Mensch und heimatlicher Lebensraum

[221] Diskussionswürdig ist die strikte Gliederung der Rahmenvorgaben in vier Lernfelder sowie deren inhaltliche Ausgestaltung. Eine Zuordnung einzelner Themen zu einem der vier Lernfelder halte ich im Sinne ganzheitlichen und vernetzten Lernens als wenig praktikabel. Bei der Thematisierung der Steinzeit würden sich Fragestellungen zu allen vier Lernbereichen bestens anbieten, die sich wiederum mit den gegenwärtigen Lebensbedingungen und –gewohnheiten vergleichen lassen. Geschichte als Mittel, die Gegenwart und Zukunft in ihren verschiedensten Dimensionen, also nicht nur in Bezug auf den heimatlichen Lebensraum, begreiflich zu machen, sollte generell im Vordergrund allen unterrichtspraktischen Handelns stehen. Die Einteilung in Lernfelder legt einseitige Betrachtungsweisen nahe.

3) Sicherung menschlichen Lebens
4) Mensch und Natur/Mensch und Technik

Das historische Lernen ist primär als Teillernbereich im Lernfeld „Zusammenleben der Menschen“ verankert.

Im zweiten Abschnitt werden im Rahmen von Themenvorschlägen, welche nach Lernbereichen und Klassenstufen aufgegliedert sind, vor allem Lernziele, Hinweise für den Unterricht, Querverbindungen zu anderen Themen und die zu erlernenden Begrifflichkeiten konkretisiert. Diese dienen als Anregungen und Hilfestellungen für die Unterrichtspraxis. Weiterführende Literaturempfehlungen wie in den Richtlinien für den Geschichtsunterricht an Gymnasien werden jedoch nicht genannt.

Die Konzeption zur Thematik „Zeit und Geschichte“ weist in den Lehrplänen für die Grundschule fast aller Bundesländer eine traditionelle Struktur auf, so auch in den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht. Im ersten und zweiten Schuljahr steht die Anbahnung von Zeitbewusstsein im Vordergrund, vorgesehen sind:

- die Bearbeitung persönlicher Zeiterfahrungen im Tages- und Wochenablauf;
- das Erlernen des Umganges mit Zeit mit Hilfe von Uhr und Kalender;
- der Erwerb von Wissen über Feste, Feiern und Bräuche im Jahreslauf;
- das Kennen lernen jahreszeitlicher Veränderungen in der Natur.

Nach dem zweiten Schuljahr ist die Zeitbegriffsbildung nur in den freiwillig aufzugreifenden Zusatzthemen festgeschrieben, stattdessen steht historisches Lernen mit dem Thema „Unser Wohnort früher und heute“ sowie den Zusatzthemen „Generationen in der Familie“ und „Das Bild des Bauernhofes wandelt sich“[222] im Zentrum des Unterrichtes. Die Beschäftigung mit der Entwicklung der unmittelbaren Umgebung wird folglich auch heute noch als bedeutungsvoll angesehen, jedoch weniger intensiv als im ursprünglichen heimatkundlichen Ansatz. Anschaulichkeit und die Möglichkeit des Aufsuchens außerschulischer Lernorte sprechen für die Beschäftigung mit der Geschichte des Wohnortes, die von den Kindern forschend-entdeckend erfahren werden kann.
Gemäß den Erläuterungen zum Lernfeld „Zusammenleben der Menschen“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 7) soll durch die Arbeit mit der Zeitleiste eine kontinuierliche Förderung der Zeitbegriffsbildung über alle Schuljahre hinweg erfolgen.
Eine quantitative Analyse der inhaltlichen Vorgaben führt zu folgendem Ergebnis:

---

[222] Ähnlich hat auch schon Roth (1965) einen funktionellen Zusammenhang zwischen Zeit- und Geschichtsbewusstsein angenommen: Er sah das Zeitbewusstsein als eine Vorstufe des Geschichtsbewusstseins an, wodurch sich ein schulisches Lernen von Geschichte erst nach Förderung des Zeitverständnisses begründet (siehe Kapitel 3.1).

Innerhalb der vier übergeordneten Lernfelder gelten 40 Themen als verbindliche Mindestanforderung und 24 Themen können als Zusatzangebote (Z) gewählt werden. Zwei bindende Themen und ein Zusatzthema sind auf die Anbahnung von Zeitbewusstsein ausgerichtet, ein verbindliches Thema und zwei Zusatzthemen aus der Geschichte des heimatlichen Lebensraumes auf die Entwicklung historischen Bewusstseins:

1./2. Schuljahr	**3./4. Schuljahr**
Zeit vergeht	Generationen in der Familie (Z)
Mein Tagesablauf	Unser Wohnort früher und heute
	Das Bild des Bauernhofs wandelt sich (Z)
	Wir vergleichen verschiedene Tagesläufe (Z)

Die Aufteilung der Lerninhalte auf vier Schuljahre und vier Lernfelder darf „nicht als starre Abgrenzung verstanden werden. Sofern es aus besonderen Gründen notwendig ist, können Themen in das benachbarte Schuljahr übernommen werden“ (ebd., S. 17). Die ausgearbeiteten Zusatzangebote stehen optional für Freiräume zur Verfügung, können aber auch durch selbst gewählte Aspekte, die sich z.B. aus örtlichen Besonderheiten oder aktuellen Anlässen ergeben, gewählt werden (ebd.). Dementsprechend sind sie nicht verbindlich, können sogar ganz entfallen und sind daher nicht dem eigentlichen Themenkanon zuzurechnen.

Im Vergleich zu den Rahmenrichtlinien der weiterführenden Schulformen sind die historischen Themen nicht an der zeitlichen Chronologie[223] ausgerichtet, sondern entstammen der angenommenen Lebenswelt der Kinder.
Betrachtet man die allgemeinen Ausführungen in den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien zum Lernfeld „Zusammenleben der Menschen“ (ebd., S. 7) sowie zu den drei historisch ausgerichteten Themen „Generationen in der Familie“ (ebd., S. 52 f.), „Unser Wohnort früher und heute“ (ebd., S. 72 f.) und „Das Bild des Bauernhofes wandelt sich“ (ebd., S. 55 f.) lassen sich ihnen verschiedene allgemeine Zielformulierungen, methodische Hinweise[224] sowie Vorschläge für Medien und Lernorte entnehmen.
Die Ziele erstrecken sich auf folgende Aspekte:

[223] Die Rahmenrichtlinien zeigen jedoch, dass es sich weniger um eine eng gefasste chronologische Abfolge einzelner Epochen und Ereignisse handelt, sondern vielmehr um das Nacheinander von Einzelthemen mit verschiedenartigen Ansätzen (vgl. z.B. Sauer 2003, S. 44). Ein chronologischer Durchgang durch die Geschichte würde zweifelsohne vom Zeitbegriff her die Kinder überfordern und auch nicht ihren Interessen und ihren Zugriffsweisen zur Realität entsprechen.
[224] Die formulierten Lernziele beschreiben zum Teil eher methodische Vorgehensweisen als Lernziele im Sinne der Definition in Kapitel 8.1, z.B. „frühere Lebensverhältnisse mit heutigen vergleichen“. Die zu erwerbende Kompetenz beschränkt sich jedoch nicht nur auf das Vergleichen, sondern es geht auch darum, Veränderungsprozesse überhaupt zu erkennen. Ein entsprechendes Lernziel wäre daher „Veränderungen zwischen früheren und heutigen Lebensverhältnissen aufzeigen können“.

- Anbahnen eines Geschichtsverständnisses;
- erweitern des Wissens über Vergangenheit, z.B. Gründe für Besiedlungen kennen;
- aufrechterhalten und erweitern des Interesses der Schüler an der Vergangenheit;
- einführen in einfache sachgemäße Arbeitsweisen (Wissenschaftsorientierung);
- vorbereiten eines geschichtlichen Denkens;
- erkennen und nachvollziehen zeitlicher Veränderungen und Entwicklungen
- erkennen der Planungsnotwendigkeit der Zukunft;
- fördern der Zeitbegriffsbildung durch Einordnen historischer Ereignisse.

Die Methoden sind auf konkrete Handlungssituationen (siehe Kapitel 7.3.2) ausgerichtet:

- Vergleichen früherer Lebensverhältnisse,[225] insbesondere im Rahmen von Längsschnittbetrachtungen mit zunehmender Komplexität, z.B. „vom Kienspan zur Neonröhre“[226] (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 7);
- beobachten, beschreiben, unterscheiden;
- vorbereiten und durchführen von Unterrichtsgängen und Befragungen;
- auswerten von Interviews, Texten und Unterrichtsgängen;
- deuten von geschichtlichen Zeugnissen;
- erkunden und benutzen öffentlicher Einrichtungen sowie Verstehen ihrer Funktion;
- sammeln von Informationen, Materialien und historischen Zeugnissen, (zeitlich) ordnen, prüfen, gewichten, auswerten, weitergeben und kennen;
- einholen, ergänzen, vergleichen und festhalten von Auskünften;
- erkennen von Zusammenhängen, Voraussetzungen, Folgen, Ursachen, Wirkungen;
- umgehen mit Zeit und benutzen von Zeitmaßen.

Als Medien und Lernorte mit historischem Charakter werden genannt:

- Zeugnisse der näheren Umgebung, z.B. Denkmäler, Bauten;
- Museen;
- Quellen, Texte, Bilder, Fotos, Filme, Interviews, Flurkarten, einfache Statistiken;
- Zeitleiste;
- alte und neue Ortsdarstellungen (Modell, Plan, Karte).

---

[225] In diesem Zusammenhang wird auf Querverbindungen verwiesen wie z.B. „Post und öffentliche Verkehrsmittel verbinden die Menschen untereinander“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 49 f.), „Unser Wohnort (Dorf/Stadtteil) und seine nähere Umgebung“ (ebd., S. 53 f.), „Wasserversorgung – Abwasserbeseitigung“ (ebd., S. 56 f.).

[226] Fraglich ist jedoch, ob es sich hierbei um eine Fragestellung handelt, die die Kinder tatsächlich interessiert. Ein Vergleich von z.B. Transportmitteln mit ihren Vor- und Nachteilen zu den unterschiedlichen Zeitepochen mag für die Kinder lebenspraktischer sein. Zudem ermöglicht er einen Ausblick auf zukünftige Veränderungen.

Erst durch die Analyse der Unzulänglichkeiten der amtlichen Vorgaben lassen sich innovative Ideen entwickeln, die an der gegenwärtigen Lebenswelt der Kinder, ihren tatsächlichen Problemen, Interessen und ihren kognitiven Kompetenzen orientiert sind.

7.4.2 Eine kritische Stellungnahme

Im Folgenden sind Kritikpunkte an der Ausgestaltung der Rahmenrichtlinien hinsichtlich des historischen Lernens angemerkt. Problematisch - wenn nicht sogar unmöglich - ist eine Loslösung der Betrachtung von den übergeordneten Prinzipien und grundlegenden Orientierungen des Sachunterrichtes.[227] Obwohl versucht wird, vordergründig die Ausgestaltung des historischen Lernens zu fokussieren, geht an einigen Stellen die kritische Stellungnahme über das historische Lernen hinaus. Ziel ist es, den Leser für diskussionswürdige Aspekte zu sensibilisieren und erste Ansätze für die Gestaltung zukünftigen historischen Lernens aufzuzeigen (siehe Kapitel 8).

Problematisches Grundverständnis von historischem Lernen

In den amtlichen Vorgaben wird von „Geschichtsverständnis“ und „geschichtlichem Denken“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 7) gesprochen, ohne eine hinreichende Arbeitsdefinition für diejenigen Lehrkräfte zu geben, die nicht schwerpunktmäßig im Bezugsfach „Geschichte“ ausgebildet worden sind. In der Formulierung „Er [der Sachunterricht] gibt Einblicke in das Leben früherer Zeiten, stellt Bezüge zur Gegenwart her und vermittelt die Einsicht, dass der Mensch die Zukunft planen muss.“ (ebd.) finden zwar alle drei Zeitdimensionen formale Berücksichtigung, ohne jedoch den Verknüpfungsleistungen zwischen den Zeitdimensionen als Kern des Geschichtsbewusstseins in ihrer eigentlichen Bedeutung hervorzuheben.
Eine Reduzierung des Zukunftsaspektes auf eine bloße Vermittlung der „Einsicht, dass der Mensch die Zukunft planen muss“ (ebd.) ist unzureichend. Entsprechende Problematik wird u.a. anhand des Lernziels „Wünsche für die eigene Zukunft nennen“ im Zusatzthema „Generationen in der Familie“ deutlich. Außer der Artikulation von Zukunftswünschen als definiertes Lernziel würden weder eine kritische Reflexion noch Wege zur Erfüllung der Wünsche zum Unterrichtsgegenstand. Gerade diese Verknüpfungsleistungen sowie die

[227] Sicherlich sollten auch die in den Vorgaben verankerten allgemeinen Aufgaben, Ziele und die grundlegende Organisation des Sachunterrichtes nach knapp 25-jährigem Bestehen einer grundlegenden Überprüfung auf ihre Aktualität hin unterzogen werden. Diese Untersuchung kann nicht Gegenstand dieser Arbeit sein.

damit zusammengehörenden Funktionen wie z.B. der Erwerb von Handlungs- und Urteilsfähigkeit fehlen als notwendige Aufgaben und Ziele historischen Lernens.

Verspätetes historisches Lernen

Verbindliches historisches Lernen ist erst- und einmalig im vierten Schuljahr vorgesehen, das mit einer vorausgegangenen Entwicklung des Zeitbewussteins verknüpft ist. Nicht nur seitens der Geschichtsdidaktik wird ein frühes Geschichtslernen befürwortet, sondern auch die Kinder weisen implizit und explizit auf die Notwendigkeit hin. Bereits Erstklässer begeistern sich für historische Themen, sie präsentieren höchst motiviert ihre Wissens- und Vorstellungsinhalte, informieren über die Quellen ihres Wissenserwerbs und stellen neugierig historische Fragen. Dieses selbst ohne schulische Förderung des Zeit- und Geschichtswissens (siehe Kapitel 5.1.1/5.1.3). Historisches Lernen ist daher durchaus schon mit Schuleintritt[228] ein ernst zu nehmender Lerninhalt, dem nicht unbedingt eine Ausbildung des Zeitbewusstseins[229] vorgeschaltet sein muss. Zeit- und Geschichtsbewusstsein stehen damit weniger stark in einem kausalen Zusammenhang als angenommen.

Qualitative Randständigkeit von Geschichte im Sachunterricht

Eine quantitative Analyse der Rahmenrichtlinien ergibt, dass der verbindliche Anteil an Themen zum Zeit- und Geschichtsbewusstsein nur 2,5% (ohne Berücksichtigung der Zusatzthemen) bzw. 7,5 % (mit Einbeziehung der Zusatzthemen) beträgt. Geht man von sechs Bezugsfächern Biologie/Sexualkunde, Geographie, Geschichte, Physik/Chemie, Sozialkunde, Verkehrserziehung (vgl. Kaiser 1997, S. 51) aus, würden zu gleichem Anteil 16,7 % der Inhalte auf jedes dieser Fächer entfallen. Die Randständigkeit von Geschichte in

---

[228] In den USA ist ab dem ersten Schuljahr ein gezieltes nationalgeschichtliches Lernen im Lehrplan vorgesehen, wie es z.B. im „Greater Cleveland Social Science Program“ verankert ist. Die Notwendigkeit der Überwindung des „lehrplanmäßigen Bruches“ ist wiederholt beschrieben und hinsichtlich der entwicklungspsychologischen Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule ausführlich begründet worden (vgl. z.B. Schaub 1996/1998b/1999a/1999b). Die exemplarische Lehrerbefragung (siehe Anhang, Material VII) deutet darauf hin, dass Sachunterrichtslehrer historisches Lernen schon in das erste bzw. zweite Schuljahr verlagern, um den vielen Fragen und Interessen ihrer Schüler gerecht zu werden. Eine Lehrerin antwortete zu Frage 9, dass sie im Rahmen einer Neugestaltung der Vorgaben ein erstes Geschichtslernen schon im ersten bzw. zweiten Schuljahr als sinnvoll begrüßt, da die Schüler „Interesse, Kenntnisse und Fragen“ in den Unterricht mitbringen.

[229] Schon Kurt Fina (1971) hat die These der aufeinander aufbauenden Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein in Frage gestellt, verzichtet aber auf eine konsequente Ausführung des Gedankens. Hilke Günther-Arndt (1980, S. 154 f.) vertrat Anfang der 1980er Jahre eine Extremposition, in welcher sie Zeit- und Geschichtsbewusstsein durch ihre Andersartigkeit in keinem didaktisch kausalen Zusammenhang stehen sieht. „Eine Trennung von Geschichtsbewußtsein und Zeitbewußtsein, von Geschichtswissen und Zeitwissen ist wahrscheinlich nur für analytische Zwecke sinnvoll; im wachsenden Erkenntnisprozess des Schülers sind sie untrennbar verbunden, Elemente davon sind schon beim Grundschüler vorhanden“ (ebd.).

den amtlichen Vorgaben des Landes Niedersachsens wird bestätigt.[230] Durch das „stichprobenhafte, exemplarische Lernen“ erfahren die Schüler folglich nicht die zentrale Bedeutung historischen Lernens für ihr eigenes Leben, d.h. die Geschichte kann in ihrem „Sinn“ nicht erfasst werden. Der Forderung, dass „Fragen an die Geschichte zu einer Gewohnheit werden“ (George/Prote 1996, S. 335) kann so nicht nachgekommen werden.

Unzureichendes, unsystematisches[231] und individualisiertes historisches Lernen

Das Verhältnis von verbindlichen Themenvorschlägen und Zusatzthemen im historischen Lernen steht in einem deutlichen Missverhältnis: Nur eines von drei vorgegebenen Geschichtsthemen ist verbindlich, im ungünstigste Fall wird im Laufe von vier Schuljahren nur das Thema „Unser Wohnort früher und heute“ in recht beliebiger Intensität bearbeitet. Diese formale Reduzierung historischen Lernens wird der Bedeutung von Geschichte, dem Interesse der Kinder sowie der allgegenwärtigen Geschichtskultur nicht gerecht.
Der tatsächliche Anteil der in der Unterrichtspraxis bearbeiteten historischen Themen ist aber nur bedingt an die Vorgaben gekoppelt, die nur Vorschlagscharakter haben und so vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Die tatsächliche Ausgestaltung des Unterrichtes hinsichtlich Zieldefinition, Inhalts- und Methodenwahl liegt in der Eigenverantwortung jeder Lehrkraft. Mangels fehlender theoretischer und praktischer Arbeitshilfen zur Konkretisierung der Richtlinien in der Unterrichtspraxis ist diese mehr oder weniger auf sich gestellt.
Entsprechend werden Lehrer, die entweder historischen Inhalten persönlich weniger zugetan sind als Themen anderer Bezugsfächer und/oder die keine spezifische Ausbildung in der Vermittlung historischer Lerninhalte erfahren haben (siehe Kapitel 7.2), eher seltener und weniger intensiv geschichtliche Inhalte mit ihren Schülern bearbeiten. Anders hingegen nutzen an Geschichte interessierte Lehrkräfte eher ein über die Richtlinien hinausgehendes Spektrum an Geschichtsthemen. Folglich vollzieht sich historisches Lernen unsystematisch und mit klassenspezifischen Schwerpunktsetzungen, was in heterogene Ausgangsvoraussetzungen für ein weiterführendes Lernen im fünften Schuljahr mündet. Der Forderung nach anschlussgerechten Schulleistungen lässt sich so wenig nachkommen.
Eine Reduzierung historischen Lernens auf das Thema „Unser Wohnort früher und heute“ birgt folgende Gefahren:

- Ein „stichprobenhaftes“ historischen Lernens, welches den Schülern die Bedeutung für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben nicht nahe zu bringen vermag.

[230] Die These von Christina Ehlers „Das Thema ‚Zeit’ und die Anbahnung eines Geschichtsverständnisses nehmen in allen Grundschullehrplänen in der Bundesrepublik Deutschland breiten Raum ein“ (Ehlers 1992, S. 204) trifft in dieser Weise nicht auf die Vorgaben der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien zu.
[231] Ein systematisches Lernen meint hier den sinnvollen Zusammenhang von Lernzielen.

- Eine Überforderung der Schüler, wenn dabei auf ein zu breites Spektrum an Lernzielen, Methoden und Lernorten zurückgegriffen wird.
- Eine Nichtbeachtung der wirklichen Interessen und weiterführenden Fragen der Kinder an die Geschichte. Die Stadtgeschichte begeistert sie nur bedingt (siehe Kapitel 5.1.1).
- Ein eher unsystematischer Zugang zu den drei Zeitdimensionen, wenn z.B. das Zusatzthema „Generationen in der Familie“, in dem sich die Kinder selbst als ein in der Zeit existierendes Lebewesen begreifen, nicht im Vorfeld thematisiert wird. Erkennen sie sich selbst als Teil der Geschichte, verliert diese ihre Abstraktheit und Ferne schnell, wodurch sie lebendig und interessant wird.

Problematische Inhaltsauswahl und -strukturierung: Erarbeitung von Längsschnitten

In Anlehnung an den früheren Heimatkundeunterricht wird recht unproblematisch von „kulturgeschichtlichen Reihen“ gesprochen, die durch Längsschnitte wie „vom Kienspan zur Neonröhre“ einsichtig darzustellen sind (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 7). Generell sprechen Kinder spontan und freudig auf Entwicklungsreihen an, die sich auf Gegenständliches beziehen, sich visualisieren lassen, Veränderung und Fortschritt zeigen und auf diese Weise viel zum Verständnis für das Werden im Zeitverlauf beitragen. Die Kritik gegenüber dieser Art von Geschichtsbetrachtung setzt an drei Erkenntnissen an:

- Es besteht die Gefahr, dass ein überaus naives Fortschrittsdenken durch Darstellung der zunehmenden technischen Perfektion präjudiziert wird (vgl. Bergmann/Thurn 1998, S. 18).
- Der genannte Themenvorschlag bietet wenig spannenden Lernstoff.
- Die Form der Längsschnitte erklärt kulturelle und technische Entwicklungen nicht in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Köster 1975, S. 444).

Kognitive Unterforderung der Kinder in der Zielformulierung

In der Erläuterung zum Lernfeld „Zusammenleben der Menschen“ ist sowohl von „Anbahnung“ eines Geschichtsverständnisses als auch einer „Vorbereitung“ von geschichtlichem Denken (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 7) die Rede. Das historisches Lernen im Sachunterricht wird als „propädeutisch im Sinne von grundlegend und motivierend“ (ebd., S. 6) für den späteren Fachunterricht angesehen.[232]

[232] „Propädeutik“ meint eine Hinführung zum späteren Geschichtsunterricht, Schaffung bestimmter Grundlagen für diesen und eine erste Einführung in die Historizität des menschlichen Daseins (vgl. Beeck 1974 S. 22).

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, sind bereits Schulanfänger zur Beschäftigung mit Fragen zur Geschichte motiviert. Schon die Sechs- und Siebenjährigen und in erweiterter Form die Neun- und Zehnjährigen sind in der Lage, gewinnbringend fundamentale Operationen der Geschichtswissenschaft zu vollziehen, z.B. historische Zusammenhänge darzustellen, die drei Zeitdimensionen miteinander zu verknüpfen, Verhaltensweisen früherer Menschen zu bewerten.
In diesem Sinne lässt sich das Lernen nur bedingt noch als „propädeutisch“ ansehen und die Zielformulierungen entsprechen nicht dem tatsächlichen kognitiven Leistungspotential heutiger Grundschüler, da diese vornehmlich auf deskriptive Leistungen ausgerichtet sind. Sie fordern nur ansatzweise zu weiterführenden Interpretationsleistungen, quellenkritischen Betrachtungen, Transferleistungen auf zukünftige Situationen u. dgl. heraus. Gerade diese und ähnliche Aufgaben kommen aber einem zeitgemäßen frühen Geschichtslernen zu.

Eingeschränktes Methodenspektrum und mangelnde Wissenschaftsorientierung

Die Analyse der Methodik weist Defizite aufgrund eines unzureichenden Bezugs zur Fachdidaktik auf. Gegenüber dem Gewicht der Inhaltsaussagen bleiben die Angaben zur Lernorganisation im Allgemeinen und zur Unterrichtsgestaltung im Besonderen weit zurück. Sie tragen durchweg Hinweis- und Empfehlungscharakter und haben damit nur eine eingeschränkte Bindungswirkung. Die Kritik richtet sich vornehmlich auf Aspekte wie:

- Fehlende Ausrichtung auf systematische, wissenschaftsorientierte Unterrichtsschritten im Sinne der „historischen Methode“ als lohnenswertes Vorgehen (vgl. z.B. Bergmann 2001, S. 24; George/Prote 1996, S. 335).
- Die vorgeschlagenen Handlungssituationen (siehe Kapitel 8.3.2) sind auf wenige althergebrachte Vorgehensweisen reduziert, die unsystematisch angelegt sind.
- Die Methoden sind „offen“ und unspezifisch formuliert, wodurch sie keine konkreten unterrichtspraktischen Hilfestellungen geben. Mangels weiterer Literaturangaben hängt die Unterrichtspraxis wesentlich von der Eigeninitiative der Lehrkräfte ab.

Die Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht, die mit der Ablösung der Heimatkunde durch den Sachunterricht eingeführt wurde, zeugt auch gegenwärtig - vielleicht sogar noch mehr denn je - von Aktualität. In den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien wird die Forderung gestellt, „eine sachliche Richtigkeit des Unterrichtes zu sichern“ und in „einfache sachgemäße Arbeitsweisen“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 5) einzuführen. Dem Ziel, Verfahren der Geschichtswissenschaft als solche kennen zu lernen, soll durch die Anwendung einzelner Methoden nachgekommen werden. Das vorgeschlagene methodische

Vorgehen ist jedoch unsystematisch angelegt und gibt den Pädagogen keine Hilfestellungen für logisch strukturierte Operationen historischen Denkens im Sinne von „Heuristik“, „Kritik“ und „Interpretation“ als Schritte der historischen Methode (siehe Kapitel 8.3.4). Die vorgeschlagenen Lernziele erlauben zwar viele spezifische Konkretisierungsmöglichkeiten, die in den Vorgaben unzureichend auf wenige, offen formulierte methodische Hinweise reduziert sind. So wird beispielsweise als Hinweis für den Unterricht die „Arbeit mit historischen Quellen“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 72) genannt, ohne dabei einzelne Tätigkeiten wie analysieren bzw. untersuchen, besprechen, beurteilen, bewerten, entscheiden, Vorschläge entwickeln u.a. (Sauer 2003, S. 92ff.) zu konkretisieren. Die Lehrer werden letztendlich unberaten ihrer Praxis überlassen, was damit auch zur Reproduktion altbewährter Unterrichtstraditionen beiträgt und dabei das vielfältige Methodenspektrum der Geschichtswissenschaft nicht ausreichend genutzt wird.

Unzureichende Hinweise auf das Spektrum am Medien und Lernorten

Das Spektrum an geeigneten Medien ist vielfältig und sollte als solches auch im historischen Lernen genutzt werden. Durch die Erstellung der Rahmenrichtlinien Anfang der 1980er Jahre, finden die so genannten „neuen Medien“ (Internet, Computer, CD-ROMs) noch keine Erwähnung. „Die Zeit, die heutige Kinder mit Fernsehen verbringen, nimmt im Gesamtumfang der Freizeitaktivitäten den größten Teil ein“ (Rolff/Zimmermann 1997, S. 96). Wie die Ergebnisse in Kapitel 5.1.2 zeigen, nutzen die Kinder zum historischen Lernen neben dem Fernseher auch vermehrt CD-ROMs. Begleitend sollten die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten des Computers im Hinblick auf Geschichte mit den Schülern kennen gelernt sowie allgemein die verschiedenen Zugangsweisen kritisch bewertet werden.

Unzureichende Berücksichtigung kindlicher Interessen und Bedürfnisse

Gemäß den Aufgaben und Zielen das Sachunterrichtes ist es „von besonderer Bedeutung im Schüler Interessen zu wecken, zu erhalten und zu erweitern“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 5). So auch im Bezugsfach Geschichte (vgl. ebd., S. 7).
Die Ergebnisse in Kapitel 5.1.1 belegen ein deutliches Interesse von Kindern an einer Bandbreite historischer Themen und Epochen. Das Lernfeld „Mensch und heimatlicher Lebensraum“ mit dem Unterthema „Unser Wohnort früher und heute“ [233] (ebd., S. 20 f./72 f.)

[233] Es soll ferner auf den „Heimatgedanken“ hingewiesen werden, der in den allgemeinen Grundsätzen des Sachunterrichts Erwähnung findet und in Zusammenhang mit dem Thema „Unser Wohnort früher und heute“ steht. „Seine [des Schülers] Bindungen an die vertraute heimatliche Lebenswirklichkeit müssen geachtet und

zählt hierzu nur am Rande. Durchaus bietet sich das Thema zum Kennen lernen der vielfältigen geschichtsdidaktischen Methoden und Arbeitsweisen an, insofern es thematisch mit den Inhalten des für das dritte Schuljahr vorgegebenen Themas „Unser Wohnort (Dorf/Stadtteil)“ und seine nähere Umgebung“ gekoppelt ist.
Historische Epochen und Themen, für welche die Probanden sich besonders begeistern, z.B. die Steinzeit finden in den amtlichen Vorgaben keine Beachtung. Noch deutlicher wird die fehlende Berücksichtigung der kindlichen Interessen an dem genannten Beispiel eines historischen Längsschnittes „Vom Kienspan zur Neonröhre“ (s.o.). Geschichtliche Lerninhalte erscheinen so für die Kinder fremd, fern und wenig motivierend. Einen eigenen Bezug zur Geschichte können sie auf diese Weise nur schwer finden.
Eine Orientierung an den kindlichen Vorlieben und ihres Vorwissens bedeutet jedoch nicht, dass ausschließlich diese, recht eingegrenzten Inhalte zum Lerngegenstand werden. Es ist auch Aufgabe der Schule, Interessen zu wecken (vgl. Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 5). Die Vorlieben sind daher in Einklang mit gesellschaftspolitisch relevanten und auf Aufklärung und Orientierung abzielenden Themen zu bringen.

Fehlende Anpassung an den Wandel kindlicher Lebensbedingungen

In der Diskussion um den Wandel der Kindheit wird stets gefordert, dass in der Schule die veränderten Lebensbedingungen heutiger Kinder allgemein und fachdidaktisch Berücksichtigung finden müssen (vgl. z.B. Bergmann/Thurn 1998, S. 19; Klafki 1989, S. 25). Schlagworte heutiger Kindheit sind u.a. Verinselung, Verhäuslichung, Institutionalisierung, Kinder-Terminkultur, Fernsehkindheit, Stadtkindheit (vgl. z.B. Drilling 2002, S. 21 ff.; Fuhs 2002; v. Hentig 1980, S. 33 ff.; Rolff/Zimmermann 1997). Wenn man im Sinne Bergmanns von einer „geradezu wuchernden Geschichtskultur“ (Bergmann 2001, S. 11) ausgeht, lässt sich durchaus von einer „Geschichtskultur“-Kindheit sprechen, der die Kinder bereits vor Schuleintritt und außerhalb der Schule ausgesetzt sind. Diese prägt ihre Vorstellung über Vergangenheit und Zukunft, führt aber gleichzeitig auch zu einer frühzeitigeren Beschäftigung mit diesen Inhalten. Ihr Wissensvorsprung ist vor allem zurückzuführen auf

- die mediale Geschichtsvermittlung in Sachbüchern, Fernsehsendungen und –serien, Werbesendungen, auf CD-ROMs und Hörspielen;

---

erweitert werden, damit seine Selbstsicherheit erhalten und gestärkt wird; [...]“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 5). Der Heimatbegriff wird im Zuge der sich seit den 1980er Jahren verändernden Lebenswelt kritisch betrachtet. Im Zuge gegenwärtiger Mobilität, zunehmender Anzahl an Kindern verschiedener Kulturen und Nationalitäten durch Einwanderung und Asylberechtigung ist bezüglich des Wohnortes dieser Kinder nicht unbedingt von einer „vertrauten heimatlicher Lebenswirklichkeit“ zu reden. Der Heimatgedanke im ursprünglichen Sinne trifft nur noch für einen Teil der Kinder zu. Die Inhalte, Zielsetzungen und Methoden müssen diesen Entwicklungen Rechnung tragen (s.o.).

- einen erhöhten Fernsehkonsum als „Tor zur Erwachsenenwelt“ in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft[234];
- die Zunahme an Fernsehsendungen für Kinder mit historischen Inhalten;
- einen in jüngerer Zeit erfolgenden Boom an historischen Kindersachbüchern;
- die Zunahme an kindorientierten Angeboten in öffentlichen und privaten Einrichtungen, z.B. Museen zum historischen Lernen;
- eine gezielte außerschulische Förderung in „Geschichte“ durch (Groß-)Eltern.

Im Unterricht sind diese Aspekte zu thematisieren, wobei die individuellen Vorerfahrungen der Schüler, ihre Kenntnis- und Interessenunterschiede sachgemäß aufzuarbeiten sind.

Unzureichendes verknüpfendes Lernen

Der Integration, der Kooperation und der Koordination der einzelnen Fächer und der sachunterrichtlichen Bezugsfächer wird in den Richtlinien eine zu geringe Bedeutung beigemessen. Gerade diese sind im Hinblick auf das Erkennen von Zusammenhängen in der früheren, heutigen und zukünftigen Lebenswelt von zentraler Bedeutung. Ein zusammenhängendes Lernen durch Querverbindungen zwischen Inhalten und Fächern wird zwar propagiert, ohne dies jedoch inhaltlich und methodisch näher zu konkretisieren. Auf fächerübergreifendes Arbeiten wird in den Rahmenvorgaben eingangs durch die Formulierung „Der Sachunterricht wird mit anderen Grundschulfächern verknüpft“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 5) hingewiesen. Zwar wird auch im Rahmen der Darstellung des Themenkanons auf andere Schulfächer[235] verwiesen, jedoch ohne weiterführende Anregungen. Es mangelt folglich an unterrichtpraktischen Vorschlägen zu konkreten Wegen und Verfahren zur Integration der Lehrleistungen in der Unterrichtsorganisation und der Lernleistungen in den Kinderköpfen.

Diese kritische Betrachtung der Niedersächsischen Richtlinien legt eine Neugestaltung historischen Lernens im Sachunterricht nahe. Lösungsvorschläge, die nur als erste Ansätze und nicht als eine Neukonzeption zu verstehen sind, werden im folgenden Kapitel aufgezeigt.

---

[234] Das Autoritätsgefälle und der Wissensvorsprung werden aufgehoben, da sich Kinder Informationen und Orientierungen ohne Hilfe von Erwachsenen aneignen können. Vor allem durch das Fernsehen nehmen sie in passiver Form eine oftmals beschönigende „Wirklichkeit“ aus zweiter Hand wahr, die subjektiv gefärbt ist. Bei häufigem Konsum besteht die Gefahr, dass die vorgefertigten Bilder zur Interpretation der eigenen Lebenswelt herangezogen werden (vgl. Rolff/Zimmermann 1997, S. 124).

[235] Eine Verknüpfung mit dem Fach „Deutsch“ wird dabei als selbstverständlich vorausgesetzt, „weil Sachunterricht in jedem Fall zugleich Sprachunterricht ist“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 17). Auch diese Annahme ist fragwürdig.

8 Unterrichtspraktische Überlegungen zum zukünftigen historischen Lernen in der Grundschule

Die didaktischen[236] Möglichkeiten eines historisch orientierten Sachunterrichtes sind vielfältig. Eine gezielte Auswahl der Inhalte und einzelner Unterrichtsschritte ist dabei entscheidend für die Freude am Lernen und den Lernerfolg. Die Lernangebote müssen stets inhaltlich und methodisch entwicklungsgemäß vorgegeben werden, so dass möglichst viele Kinder intellektuell herausgefordert werden und dabei möglichst wenige über- bzw. unterfordert werden. Im folgenden Kapitel werden auf Basis der empirischen Ergebnisse in Kapitel 5 und 6 Überlegungen zu konkreten Zielsetzungen, der Inhaltsauswahl und -strukturierung (Kapitel 8.2) sowie zu spezifischen Methoden, Medien und Orten historischen Lernens (Kapitel 8.4) dargelegt. Letztere werden im Rahmen verschiedener Grundorientierungen methodischen Handelns (Kapitel 8.3) im Sinne eines begleiteten Geschichtslernens betrachtet.

8.1 Vorüberlegungen

In jeder Phase der Planung, Vorbereitung und Durchführung des Unterrichtes ist besondere Sensibilität für die individuellen historischen Interessen der Schüler, die bereits vorliegenden kindlichen Wissen- und Vorstellungsinhalte und die kognitiven Kompetenzen allgemein und in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein geboten. Durch die richtige Abstimmung von Inhalten, Zielen, Methoden[237], Medien und Lernorten werden die historischen Interessen der

---

[236] Unter „Didaktik“ werden in der Literatur im engeren Sinne Inhalte und Lernziele gefasst und die Methodik als eigenständiger Bereich betrachtet. Im weiteren Sinne, an dem die Ausführungen dieses Kapitels und andere neuere geschichtsdidaktische Überlegungen (z.B. v. Reeken 1999) angelehnt sind, werden u.a. folgende Aspekte subsumiert: Grundlegenden Inhalte bzw. Unterrichtsgegenstände (Was?) und ihre Legitimation durch Lernziele (Warum/Wozu?) und Unterrichtsmethoden (Wie?/Womit?). Im Pädagogischen Wörterbuch von Keller/Novak wird der Begriff der „Didaktik“ wie folgt definiert: „Die Didaktik als Theorie des Unterrichts umfasst in Forschung und Theorie den Gesamtkomplex der Entscheidungen (z.B. über Ziele, über Lerninhalte, über Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens und Lernens, über Medien des Unterrichts), der Entscheidungsvoraussetzungen (unter welchen Bedingungen unterrichtet wird) und Entscheidungsprozessen (wer soll warum was unterrichten) für alle Aspekte des Unterrichts. Die Methodik der Unterrichtsgestaltung gilt dementsprechend als Teildisziplin der Didaktik“ (Keller/Novak 2001 S. 87 ff.).
Noch weiter fassen Jank/Meyer (2002, S. 16) den Gegenstand der Didaktik durch die Aufschlüsselung in „Neun W-Fragen der Didaktik“ (Wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit, wozu).
Als zentrale Aspekte, die sowohl die Ebene der Richtlinien und Lehrpläne als auch die Ebene der Planung und Durchführung konkreten Unterrichtes betreffen, sind zu unterschieden:
- Inhalte historischen Lernens,
- Zielsetzungen historischen Lernens,
- Organisationsformen, Methoden bzw. Verfahren, Prozesse historischen Lernens,
- Medien und Lernorte historischen Lernens,
- zeitliche und personelle Rahmenbedingungen.

[237] Unterrichtsziele, -inhalte und –methoden stehen in Wechselwirkung miteinander (Interdependenztheorie). Im Hinblick auf das historische Lernen ist eine Erweiterung auf Medien und Lernorte notwendig, da gerade diesen als Zugänge zur Geschichte eine besondere Bedeutung zukommen. Die Annahme, dass die Planungsmomente unsymmetrisch im Sinne von über- und untergeordnet sind und damit z.B. die Methodik an zweiter Stelle steht (vgl. Weniger 1952, S. 19) ist weitestgehend überholt. Gegenwärtig wird die Wechselwirkung von Inhalten, Methoden und Zielen abhängig von den unterschiedlichen Ebenen des didaktischen Handelns (z.B. Zielebene, Planungsebene, Handlungsebene) gesehen, wodurch die drei Planungsmomente je nach Ausgangslage ganz

Kinder angesprochen und ihr natürlicher Forscherdrang wird angeregt. Sie stellen daraufhin interessiert Fragen an die Geschichte und suchen selbständig nach Lösungen. Speziell in der Grundschule wird ein Fundament für die Begeisterung an geschichtlichen Themen gelegt, was durch die fachliche Kompetenz und die Initiative des Sachunterrichtslehrers geprägt ist. Entscheidend sind seine Planungsaktivitäten hinsichtlich Zielformulierungen, Inhalts- und Themenauswahl, Mediennutzung und des methodischen Vorgehens. Bei der Umsetzung des Lerngegenstandes „Geschichte“ müssen nicht nur geschichtsdidaktische Erfordernisse, sondern auch Besonderheiten der allgemeinen Grundschul- und Sachunterrichtsdidaktik Berücksichtigung finden. Die situationsbezogenen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen des historischen Lernens bauen daher insbesondere auch auf den allgemeinen konzeptionellen Orientierungen des Sachunterrichtes auf.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse in Kapitel 5 und 6 werden nachstehend unterrichtspraktische Überlegungen für einen zukünftigen Sachunterricht aufgezeigt und diskutiert. Sie beanspruchen keinen Modellcharakter. Aus der kritischen Betrachtung der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien (siehe Kapitel 7.4.2) ergeben sich folgende Fragestellungen, die für die Darlegungen in den nachstehenden Kapiteln leitend waren:

<u>Themen</u>

- Welche Inhalte entsprechen den Interessen und dem Erfahrungshorizont der Kinder und regen zu Verknüpfungsleistungen an?
- Welche Aspekte haben eine gesellschaftliche Relevanz?
- In welchem Umfang sind die Themen vorzusehen?
- Wie lassen sie sich in den umfangreichen Themenkanon des Sachunterrichts einbinden, ohne sie oberflächlich zu bearbeiten?

<u>Methoden</u>

- Wie lässt sich der Vielzahl an historischen Verfahrensweisen eine sinnvolle Struktur geben?
- Welche Methoden des historischen Lernens bieten sich für junge Kinder an?
- Lässt sich die „historische Methode“ im frühen historischen Lernen einsetzen und welchen Nutzen bringt sie?
- Welche Gewichtung soll Methodenlernen erhalten?
- Stehen die Methoden in einem angemessenen Verhältnis zum zeitliche Aufwand und der Ergiebigkeit des Lernprozesses?

---

individuelle Stellenwerte bekommen. Übergeordnet wird lediglich eine allgemeine Zielorientierung wie z.B. die Rahmenrichtlinien (siehe Kapitel 7.4.1).

Lernziele

- Welche allgemeinen und speziellen Ziele sind beim historischen Lernen zu erreichen?
- Sind die Lernziele mittels vorgegebener Inhalte und Methoden zu erreichen, insbesondere dann, wenn individuelles Lernen erfolgt?
- Wie lassen sich individuelle und gesellschaftlich relevante Ziele miteinander verknüpfen?
- Wie kann sichergestellt werden, dass alle Grundschulabgänger in Geschichte auf einem ähnlichen Lernstand sind, ohne ein individuelles Lernen zu unterbinden?

Medien und Lernorte

- Welche Medien und Lernorten ermöglichen ein kindgemäßes „Erleben" von Geschichte und regen zu motiviertem Lernen an?
- Welche Vorteile bringen kindgemäße Quellen mit sich?

Eine Aufsplittung in die Einzelaspekte „Inhalte und Ziele" (siehe Kapitel 8.2) sowie „Methoden, Medien, Lernorte" (Kapitel 8.4) ist aufgrund ihrer Interdependenz zwar nur schwerlich möglich, zwecks Übersichtlichkeit aber geboten.

8.2 Zielsetzungen, Inhaltsauswahl und -strukturierung

In der fachdidaktischen Literatur lassen sich nur vereinzelte umfangreichere Ausführungen zu den Inhalten[238] und Zielsetzungen historischen Lernens im Primarbereich finden (z.B. Bergmann 1996, Hug 1980, v. Reeken 1999). Auf den ersten Anschein hin existiert ein recht umfangreiches Spektrum an brauchbaren Unterrichtsvorschlägen und –beispielen, in denen Inhalte und Ziele historischen Lernen aufgearbeitet sind.[239] Genau betrachtet handelt es sich

[238] Die Überlegungen v. Reekens (1999) decken eine Bandbreite an bedeutenden grundschulspezifischen Zielen historischen Lernens ab, entbehren aber einer empirischen Basis. Bezüge zu Untersuchungen und theoretischen Überlegungen aus den 1970er und 1980er Jahren sowie exemplarische Unterrichtsbeispiele reichen nicht, um darauf allgemeingültige Ziele für das historische Lernen in der Grundschule ableiten zu wollen. Zu den von ihm aufgestellten acht Zieldimensionen lassen sich folgende Kritikpunkte anmerken:
- Fehlen von übergeordneten Zielen wie der Erwerb sprachlicher Ausdrucksformen, die Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Wertschätzung alter Gegenstände etc.;
- unzureichende Differenzierung zwischen Inhalts- und Zielvorgaben, die nicht ganz unproblematisch ist;
- Geringschätzung des Erwerbs historischen Wissens sowie kritische Betrachtung vorliegender Wissens- und Vorstellungsinhalte, die eine Basis für die Ausbildung weiterer Kompetenzen historischen Bewusstseins sind;
- Überschätzung motivationaler Aspekte als Lernziel;
- Überbetonung des Historizitätsbewusstseins und eine unzureichende Berücksichtigung von Zeit- und Wirklichkeitsbewusstsein als Basalkategorien von Geschichtsbewusstsein.

[239] Die Anregungen, Unterrichtsbeispiele und Erfahrungsberichte erstrecken sich auf verschiedene Themenkomplexe wie „die eigene Lebens- und Familiengeschichte" (z.B. Hempel 1999), „Mittelalter" (z.B. Leeb 1987, Moers 1993, Reinhart 1995, Zeidler 1993), „Steinzeit" (z.B. Günter 1975, Proske 1992), „Zweiter Weltkrieg/Nationalsozialismus" (z.B. Hinkel 1995, Rohrbach 1996), „Ägypten" (z.B. Seidenfuss u.a. 1998, zu grundlegenden Überlegungen siehe auch Rohrbach 1996), „Regionalgeschichte" (z.B. Eimer 1995, Stoepper/Stoepper 1970), „Geschichte der Schule und Erziehung" (z.B. Günther-Arndt 1980), „Schrift" (z.B. Hesse 1991), „Kinderarbeit und –rechte" (z.B. Beck u.a. 1977, Leeb 1991, Thurn 1988), „Olympische Spiele" (z.B. Kahlert 2000, Schreiber 2000), „Die Erfindung und die Geschichte des Autos als Beispiel für die Geschichte der

jedoch überwiegend um Überlegungen, die in keinem Zusammenhang mit einer Gesamtkonzeption stehen und daher nur „ausschnitthaft“ Geschichte aufzuarbeiten versuchen. Die spezifischen Anforderungen historischen Lernens werden dabei nur in Ansätzen beachtet, oftmals werden sie der Lebenswirklichkeit heutiger Kinder nicht gerecht.

Prinzipiell erscheint die Zahl möglicher Themen des historischen Lernens in der Grundschule unbegrenzt. Sowohl die Inhalte[240] als auch die Zielsetzungen sind dabei auf das allgemeine Curriculum des Sachunterrichtes abzustimmen und auch permanent weiterzuentwickeln. Im Gegensatz zu dem späteren Geschichtsunterricht[241] sind die Anforderung an eine grundschulspezifische Inhalts- und Zieldefinition weitaus umfangreicher und an mehr entwicklungspsychologische und allgemeinpädagogische Bedingungsfaktoren geknüpft. Anzusetzen ist an relativ dauerhaften gesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen, die im gegenwärtigen und zukünftigen Leben der Schüler eine wichtige Rolle spielen (werden) und gleichzeitig die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein zu fördern vermögen (vgl. v. Reeken 1999, S. 28 ff.). Hiermit einher geht eine verstärkte Fokussierung von kulturellen, sozialen, politischen und ökonomischen Problemen des Schülerumfeldes und der Gesellschaft, eben von „Schlüsselproblemen“ (Klafki 1985). „Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit und Ergiebigkeit“ (Niedersächsische Rahmenrichtlinien 1982, S. 6) sind weiterhin leitende Kriterien der Themenauswahl. Einordnungen in den Zeitverlauf, Kontextbetrachtungen, Verknüpfungen zwischen den Zeitdimensionen müssen neben der Bearbeitung der eigentlichen Fragestellung wie z.B. „Wie haben Kinder im Mittelalter im Vergleich zu heute gelebt?“ stets Gegenstand der Betrachtungen sein.

Die Inhaltsauswahl sowie die Konzeption und Realisierung der Zielsetzungen[242] sind idealer Weise durch klare und recht umfangreiche allgemeinverbindliche Vorgaben festzuschreiben.

Technik des 19. Jahrhunderts“ (Klein 1991a/1991b), „Zukunft“ (z.B. Bartnitzky/Faust-Siehl 1997, Hahn 1997, Kuhn/Halter 1997, Lehmann/Lorz 1997, Mitzlaff 2000).
Des Weiteren siehe die Hefte aus der Reihe „Wie es früher war“, Sonderhefte „Bausteine Grundschule“, Bergmoser + Höller Verlag. Auch den Vorschlägen für die Haupt- und Realschule aus den Reihen „Geschichte konkret“ (Schroedel) und „Unsere Geschichte“ (Diesterweg) lassen sich einige Quellen und Materialien entnehmen, die für Grundschüler sprachlich und kognitiv geeignet sind.

[240] Unter dem Begriff „Inhalte“ werden hier die geplanten didaktischen Intentionalitäten verstanden, die sich mit der Thematik zu Lehr-/Lernzielen verbinden lassen. „Die Thematik beschreibt die Summe der durch die Geschichtswissenschaft ermittelten Sachverhalte, die in einem System narrativer Aussagen dargestellt vorliegen“ (Pandel 1997b, S. 382 f.).

[241] Eine Übertragung der Zielssetzungen des weiterführenden Geschichtsunterrichtes ist nur bedingt möglich, da sie den spezifischen Anforderungen des frühen historischen Lernens nicht gerecht werden. So lässt sich beispielsweise die von Pandel formulierte Intention „Ziel des Geschichtsunterrichts ist es, aus den Zeugnissen der Vergangenheit narratives Wissen nach den gegenwärtige Kommunikationsinteressen zu konstruieren und dadurch die Ereignisse der Vergangenheit in der Sprache zu rekonstruieren“ (Pandel 1997f, S. 419) vor dem Hintergrund der kindlichen Prädispositionen nur bedingt in der Primarstufe verfolgen.

[242] Der Begriff „Lernziel“ ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur auch als „Lehrziel“, „Bildungsziel“, „Erziehungsziel“ usw. bekannt, den Begrifflichkeiten werden aber feine Bedeutungsunterschiede zugeschrieben. Die nachstehend einheitlich verwendete Terminologie beinhaltet zwei wesentliche Kriterien:
Erstens eine in der Gegenwart gedachte, für die Zukunft intendierte Situation mit einem „beabsichtigten Lernergebnis“ (intended learning outcome) (Mietzel 1998, S. 397). Als zweites Kriterium werden Lernziele durch

Die unterrichtspraktische Konkretisierung sollte dem Fachlehrer in Zusammenarbeit mit seinen Schülern[243] obliegen. So kann sichergestellt werden, dass gesellschaftliche Forderungen und die Bedürfnisse von Kindern nach historischem Lernen integriert werden, zudem lässt sich ein einheitlicheres Leistungsniveaus nach dem vierten Schuljahr erzielen.

Unter Berücksichtigung der allgemeinen Bedingungsfaktoren historischen Lernens (siehe Kapitel 2.1), der vorgeschlagenen Definition von Geschichtsbewusstsein (siehe Kapitel 2.2.3) sowie der Ergebnisse dieser Studie (siehe Kapitel 5/6) wurden Richtziele und Inhalte des frühen historischen Lernens formuliert. Sie sind als Anregung für die konkrete unterrichtpraktische Umsetzung an niedersächsischen Grundschulen zu verstehen, welche die individuelle Planung von Unterrichtssequenzen und –stunden durch die Fachlehrer betrifft. Auch können sie zur Orientierung für eine grundlegende Neukonzeption historischen Lernens in der Grundschule dienen.[244]
Die Zielsetzungen des frühen Geschichtslernens lassen sich in dieser Weise definieren:

<u>Anbahnung grundlegender Einstellungen und Verhaltensweisen</u>

- Aufrechterhaltung und Erweiterung des Interesses der Schüler an der Vergangenheit.
- Wahrnehmung der vielen materiellen und mentalen Relikte der Vergangenheit.
- Bewusstes Erleben von kulturellen und geschichtlichen Zusammenhängen.
- Aufbau einer selbstverständlichen Fragehaltung gegenüber interessanten Sachverhalten, Ursachen und Problemen der Geschichte, die sich aus Gegenwartsinteressen und –bedürfnissen speisen.

Lernprozesse geprägte Persönlichkeitsmerkmale beschrieben. Sie können je nach Lerngegenstand den kognitiven, den motorischen und den sozial-emotionalen Bereich ansprechen. Gebräuchlich ist eine Unterscheidung von Lernzielen nach ihrem Abstraktionsgrad sowie ihren unterrichtspraktischen Konsequenzen, z.B. Leitziel - Richtziel - Grobziel - Feinziel (vgl. ebd., S. 397 f.).
Die aufeinander aufbauenden Lernziele lassen sich wie folgt beschreiben:
In den <u>Leitzielen</u> sind die grundlegenden, weitgehend zeitlosen Ziele einer Gesellschaft manifestiert, z.B. Mündigkeit, Selbstbestimmung.
Die <u>Richtziele</u> betreffen die in einem bestimmten Lernbereich und in bestimmten Unterrichtsfächern angestrebten Kompetenzen, die in einer vorgegebenen Zeit erworben werden sollen. Formuliert sind sie beispielsweise für die Grundschule in den Rahmenrichtlinien der einzelnen Länder. So z.B. im Geschichtsunterricht die Fähigkeit der Verknüpfung von Zeitdimensionen oder Urteilsfähigkeit in geschichtlichen Zusammenhängen.
Die <u>Grobziele</u> betreffen intendierte Kompetenzen und Verhaltensweisen, die im Rahmen der Durchführung einer Unterrichtseinheit in einem bestimmten Fach erworben werden sollen, z.B. die Fähigkeit, Entwicklungsreihen im Zeitverlauf darstellen und begründen zu können.
Die <u>Feinziele</u> sind die operationalisierten Lernziele einer Unterrichtseinheit. Sie geben konkret an, welche Fähigkeiten bzw. welche Wissensbestände die Schüler nach einer oder mehreren Unterrichtsstunden aufweisen sollen, z.B. die Lebensgewohnheiten der Steinzeitmenschen beschreiben zu können.

[243] Bei der unterrichtspraktischen Umsetzung, die hier nicht Gegenstand der Betrachtung sein kann, sind u.a. folgende Aspekte zu berücksichtigen:
- Heterogene Ausgangsvoraussetzungen der Kinder in Bezug auf erste historische Wissens- und Vorstellungsinhalte, Deutungsmuster, Interesse usw.;
- noch unzureichende sprachliche und kognitive Kompetenzen, z.B. Lese- und Schreibfertigkeiten;
- kurzes Konzentrationsvermögen;
- erforderliche Integration in die fundamentalen Aufgaben und Ziele der Grundschule und des Sachunterrichtes.

[244] Ein notwendiges wissenschaftliches Nachdenken über die allgemeinen Zielsetzungen des Sachunterrichtes soll hier nicht erfolgen. Zu verweisen ist auf die Ausführungen von z.B. Kaiser (1995/2000), v. Reeken (1999).

- Sensibilisierung für die Bedeutung und den Erhaltenswert historischer Gegenstände.
- Wertschätzung gegenwärtiger und zukünftiger Lebensverhältnisse.
- Bewusstmachung von Emotionen und deren Nutzung als einen subjektiven Zugang zur Geschichte.
- Übung der Verbalisierung eigener Vorstellungen über die Vergangenheit.
- Ausbildung einer kritisch-reflektierenden Haltung gegenüber Quellen und der „Geschichtskultur“.

Erwerb und Erweiterung von Erkenntnissen, Wissens- und Vorstellungsinhalten

- Erweiterung der noch bruchstückhaften Wissens- und Vorstellungsinhalte zu ausgewählten geschichtlichen Fragestellungen und Zusammenhängen.
- Erkenntnisgewinnung, dass historisches Wissen auf Quellen basiert, die exemplarisch kennen zu lernen sind (schriftliche Quellen, Gegenstände etc.).
- Einsicht, dass menschliches Denken und Handeln immer zeit-, situations- und interessengebunden ist.

Erlernen von Methodenkompetenz

- Befähigung zum selbständigen Anwenden einfacher historischer Methoden im Sinne der „historischen Methode“ zwecks Erkenntnisgewinnung, z.B. Zeitzeugenbefragung.

Entwicklung eines geschichtlichen Denkvermögens

- Sicherung und systematischer Ausbau des Zeitverständnisses (Zeitbewusstsein).
- Erkenntnis der Statik und Veränderlichkeit im Zeitverlauf, insbesondere auch im Hinblick auf zukünftiges Geschehen (Historizitätsbewusstsein).
- Unterscheidung zwischen realen und fiktiven Begebenheiten, Personen usw. vergangener Zeiten (Wirklichkeitsbewusstsein).
- Förderung von Fremdverstehen und Perspektivenwechsel, z.B. durch Museumsbesuche.
- Befähigung zur Kommunikation über den Zeitverlauf und über Verknüpfungsleistungen, z.B. durch sukzessive Anbahnung historischen Erzählens.
- Anbahnung und Förderung kritisch-rationaler Betrachtungs- und Beurteilungsweisen, z.B. gegenüber Quellen, eigenem und fremden Wissen.
- Befähigung zum reflektierten Umgang mit Vergangenheit (= reflektiertes Geschichtsbewusstsein).
- Einsicht über die Notwendigkeit und den Nutzen der Verknüpfung der Zeitdimensionen.
- Befähigung zum selbständigen Herstellen von Beziehungsgeflechten zwischen den drei Zeitdimensionen.

Leistungen von Geschichtsbewusstsein / Persönlichkeitsbildung

- Orientierung durch selbständige Klärung augenblicklicher Situationen und Entwicklung handlungsleitender Zukunftserwartungen.
- Ausbildung von sozialer und personaler Identität, d.h. individuelles und kollektives Auffinden der eigene Position und Gruppe im Lauf der Geschichte.

Sonstiges

- Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung.

Die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein basiert, wie es schon Waltraut Küppers Anfang der 1960er Jahre feststellte, auf den Komponenten des Interesses an Geschichte und dem historischen Wissen. Fest steht: Sechs- und Siebenjährige kommen nicht geschichtsunwissend zur Schule. Durch eine verstärkte interessengeleitete mediale vor- bzw. außerschulische Beschäftigung mit Vergangenem sowie durch die allgegenwärtige „Geschichtskultur“ sind die meisten Grundschüler intrinsisch zum historischen Lernen motiviert.[245] Sie sind Neuem und Unbekanntem gegenüber aufgeschlossen, so dass der Grad an motivationalen Zielvorgaben daher individuell und klassenspezifisch festzulegen ist. Das positive Interesse ist im Laufe der Grundschulzeit durch einen spannenden, handlungsorientierten und an den konkreten Bedürfnissen der Kinder ausgerichteten Unterricht „zu wecken, zu erhalten und zu erweitern“ (Niedersächsischen Rahmenrichtlinien 1982, S. 5). Einen geeigneten Ausgang stellen die von jüngeren Schülern verbalisierten Interessen und subjektiven Emotionen. Sie gilt es zu ergründen, ernst zu nehmen, zu kommunizieren und kritisch auf ihre Angemessenheit hin zu überprüfen.
Ein Vorschlag zur Themenauswahl[246], orientiert an bildungspolitischen Aufgaben und Zielen, ist nachstehend aufgeführt. Formal sind die thematischen Schwerpunkte nach den Aspekten „Primärthemen“, „Integrationsthemen“ und „Freie Themen“ geordnet. Diese Gliederung soll die umfassenden Möglichkeiten historischen Lernens veranschaulichen, die neben einem festen Rahmen genügend Freiraum für selbst bestimmtes Lernen schaffen. Die Schüler

[245] In den 1980er Jahren wurde insbesondere den motivationalen Zielen eine besondere Bedeutung zugeschrieben. So formulierte Günther-Arndt, dass „Grundlagen eines den Tag und Schulzeit überdauerndes Interesse für Geschichte und die Bereitschaft, historisch-politisch zu denken und entsprechend zu handeln, [...] in der Grundschule gelegt [werden müsse]“ (Günther-Arndt 1980, S. 162). Verschiedenfach wurde ihnen eine besondere Bedeutung im Lernzielkatalog beigemessen. So sieht z.B. Einsiedler die „motivationalen Ziele fast wichtiger als die Kenntnisvermittlung“ (Einsiedler 1981, S. 87) an. Zweifelsohne spielt auch gegenwärtig die Zielsetzung, die Begeisterung von Grundschülern für historische Lerninhalte zu wecken, eine zentrale Rolle im Sachunterricht. Ihre Bedeutung hat sich aber in den letzten 25 Jahren zugunsten anderer Lernziele abgeschwächt, nicht zuletzt aufgrund der „Allgegenwart von Geschichte“ im Alltag.

[246] Ein chronologischer Durchgang durch die Geschichte, wie es bislang noch in der Sekundarstufe praktiziert wird, ist in verschiedener Hinsicht für die Grundschule abzulehnen. Dieser würde vom Zeitbegriff her die Kinder überfordern und entspricht nicht den kindlichen Zugriffsweisen auf die Realität. Zudem würden nur bedingt die konkreten Interessen und Erfahrungsinhalte von Grundschülern berücksichtigt werden. Diskussionswürdig ist darüber hinaus ein möglicher unerwünschter Vorgriff auf die Inhalte des späteren Geschichtsunterrichtes.

können so ihre eigenen Vorstellungen über die Vergangenheit aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringen und bearbeiten.

Durch verbindliche *Primärthemen* soll eine fundamentale Basis an Kompetenzen, Wissens- und Vorstellungsinhalten für den Geschichtsunterricht an weiterführenden Schulen[247] aufgebaut werden. Folgende, für alle Altersstufen reizvolle und lebensnahe Zeit- und Geschichtsthemen erscheinen als sinnvoll:

- Tagesablauf, Uhrzeit, Jahreszeiten, Kalender;
- Zeitstrahl;
- eigene Lebens- und Familiengeschichte (Generationen);
- gemeinsame Klassengeschichte;
- Wege der Informationsgewinnung im Kontext einer ausgewählten Epoche oder Thematik, z.B. Mittelalter, Zweiter Weltkrieg/Nationalsozialismus, DDR, Indianer;[248]
- eigener Wohnort und seine Umgebung im Wandel;[249]
- Zukunft: Übergang von der Primarstufe in die weiterführende Schule.

Das zu Schulbeginn noch rudimentäre Zeitwissen und -bewusstsein ist über die gesamte Grundschulzeit systematisch auszubilden und zu verfeinern, wodurch die Schüler immer sicherer im praktischen Umgang mit Zeit werden. Dieses geht einher mit dem Zahlerwerb, dem Erlernen der Grundrechenarten und dem Kennen lernen der Zeitleiste als unentbehrliches Orientierungsmittel. Die heterogenen Kompetenzen der Schüler gilt es anzugleichen, um allen die Möglichkeit zu eröffnen, selbständig die Zeit zu gliedern und den Erfordernissen des Schulalltags, z.B. nach pünktlichem Erscheinen und der zeitgerechten Erledigung von Aufgaben nachzukommen. Zur Festigung und Sicherung des Erlernten ist ein regelmäßiges Wiederholen notwendig (vgl. Hausen 1998).
Durch die Bearbeitung von Fragen zum eigenen Tagesablauf, zu den Jahreszeiten und zur eigenen Lebens- und Familiengeschichte erlernen die Kinder einen bewussten Umgang mit der Zeit. Ein erstes Gefühl für den Zeitverlauf reift heran. „Die historische, mit Sinn erfüllte

---

[247] Eine Überschneidung zwischen Themen der Grundschule und weiterführender Schulstufen ist dabei als fruchtbar einzustufen, da sich so die Lebenswirklichkeit zunehmend komplexer gestaltet (s.o.).
[248] Das Thema „Urzeit/Dinosaurier“ wurde aus mehreren Gründen nicht in den Themenkanon integriert:
- Die meisten Grundschulkinder beschäftigen sich außerschulisch intensiv mit entsprechenden Inhalten, so dass sie teils über umfangreiche Wissensbestände verfügen.
- Es besteht keine Notwendigkeit von direkten Verknüpfungsleistungen zwischen den Zeitdimensionen als besonderes Charakteristikum von Geschichtsbewusstsein.
- Definitorisch integriert „Geschichte“ nicht die Urzeit, wie oft fälschlicher Weise angenommen wird. Ihr Ursprung liegt vielmehr in der Hominisation vor zwei bis drei Millionen Jahren (vgl. v. Reeken 1999).

Dem Interesse von Kindern an den Dinosauriern lässt sich in der Weise begegnen, indem das Thema „Evolution“ im Rahmen des Bezugsfaches „Biologie“ abgehandelt wird und es gleichzeitig zum Erlernen „großer Zahlen“ im Mathematikunterricht hinzugezogen wird. Zur unterrichtspraktischen Anregung siehe die Unterrichtsprojekte und –vorschläge von z.B. Dulitz/Gropengießer (1992), Eschenhagen (1976), Fritsch (1991), Spiegel u.a. (1993). Eine umfassende Bibliographie zum Unterrichtsthema Evolution stammt von Dahlke/Schletter/Schilke (1998).

Zeit lernen Kinder an der Erinnerung und Bewusstmachung ihrer eigenen Lebensgeschichte (etwa durch ein Ich-Heft, das ihre „Geschichte“ dokumentiert), durch das rückwärtige Überschreiten der eigenen Lebensgeschichte (Familien- und Generationsgeschichte, andere historische Bereiche), durch Zeiteinteilungen und „Periodisierungen“ (die Zeit vor und nach einem lebens- oder allgemeingeschichtlichen Ereignis, einer Erfindung, einer Entdeckung usw.“ (Bergmann/Thurn 1998, S. 21). Dabei ist es wichtig, die kindlichen Zeitvorstellungen über das eigene Erleben, an das Zukunftserwartungen und Erinnerungen sich knüpfen, hinaus zu erweitern und allmählich immer klarer durchzugliedern. Erfahren werden erste zeitliche und inhaltliche Zusammenhänge zwischen den Generationen. Sie erlernen sukzessiv, ihre eigene gegenwärtige und zukünftige Position in der Geschichte zu bestimmen. Ihnen wird bewusst, dass die Gegenwart von Entscheidungen der Vergangenheit geprägt ist und die historische Entwicklung bis in die Zukunft reicht. Die Kinder sollen sich auch über die im Unterricht behandelten Gegenstände hinaus historisch im Groben orientieren und wichtige Personen und Ereignisse zeitlich ein- und einander zuordnen können. Mittels einer einfachen Zeitleiste und einfacher „Geschichtsfries“ mit bildlichen und symbolischen Illustrationen lassen sich verwandtschaftliche Beziehungen und Veränderungen im Laufe der Zeit verdeutlichen, wobei „die Familiengeschichte [...] nicht ausschließlich dazu benutzt werden [sollte], Begriff und Dauer der Generationen zu klären“ (Günther-Arndt 1980, S. 161).
Die Themen „Meine eigene Lebensgeschichte“ und „Unsere Klassengeschichte“ lassen sich vom ersten Schultag an über die vier Grundschuljahre hinweg kontinuierlich bearbeiten. Den Schülern wird ihre eigene Zeitlichkeit erfahrbar gemacht, und sie erkennen, dass sie selber „Alltagsgeschichte“ zu schreiben vermögen. Selbsterstellte Dokumente wie Bilder, Zeichnungen, kleine Texte und auch Postkarten und Eintrittskarten von Ausflügen verhelfen als Quellen zu späteren Rekonstruktionsleistungen, auch über die (Grund-)Schulzeit hinaus.

Als weiteres Kernstück historischen Denkens sollen Grundschüler die Kompetenz erwerben, zwischen wirklichen und erfundenen Geschehnissen sicher zu differenzieren (Wirklichkeitsbewusstsein). Sie sollen sich der Prozesshaftigkeit unserer Welt bewusst werden (Historizitätsbewusstsein), indem sie „statische Zustände“ bzw. „Veränderlichkeiten“ gezielt beobachten und deren Ursachen und Auswirkungen hinterfragen. Der Erwerb der Erkenntnis, dass alles, wovon wir so selbstverständlich umgeben sind, erst durch Menschenhand geschaffen worden ist und auch unser Tun auf die Umwelt und spätere Generationen einwirken wird, ist dabei ein zentrales Lernziel. Entgegenzuwirken ist einem naiven Fortschrittsdenken im Sinne von „alles was früher war, ist schlechter“. Insbesondere anhand der vertrauten räumlichen und sozialen Lebenswelt sowie anhand kindgemäßer Fragen zur Sozial- und Alltagswelt lassen sich der realer Charakter von Historischem

wahrnehmen, lineare bzw. zyklische Veränderlichkeiten unterschiedlicher Dauer sowie Fort- und Rückschritte erkennen und verstehen.[250] Geschichte vermag damit die Fähigkeit zu schärfen, langfristige Entwicklungstrends aufzuzeigen, die von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft reichen. Der Blick ist dabei sowohl auf das Entstandene als auch auf notwendige zukünftige Veränderungen zu richten. Auf diese Weise lässt sich schon jüngeren Kindern die noch schwer greifbare Zukunftsdimension ein Stück weit nahe bringen.[251] Sie lernen dabei, dass Veränderungen und Fortschritte gleichermaßen

a) universellen Sachzwängen unterliegen können, die überhaupt kein eingreifendes Denken und denkendes Eingreifen zuzulassen scheinen;
b) nicht von alleine eintreten, sondern ausgehend von Interessen, bestimmten Situationen und Zeitströmungen durchgesetzt und gestaltet werden müssen.

Dabei sollen sich die Schüler ihrer Rolle als handlungstragende Individuen bewusst werden und lernen, die Zukunft durch eigene Einwirkungen mitzugestalten. Zur Orientierung im Zeitverlauf sind individuelle handlungsleitende Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven aufzubauen. Die Kinder sollen erfahren, dass sie sich an früher lebenden Menschen und deren Ideen orientieren können und es oftmals sinnvoll ist, diese zur Findung eigener Standpunkte heranzuziehen (Identitätsbildung). Der Gedanke Unckels „Schüler darin zu befähigen, historische Erfahrung kritisch zu reflektieren, den eigenen Standort in der Gegenwart zu bestimmen und ihr Handeln sinnhaft auf Zukunft hin zu orientieren“ (1992, S. 472) trifft damit die Zielsetzung zeitlicher Verknüpfungsleistungen.[252]
Auch ist es die Aufgabe historischen Lernens, die Wahrnehmung der Perspektiven anderer und ihrer Gefühlswelt (Empathie) zu üben, die insbesondere auch im interkulturellen Lernbereich von zentraler Bedeutung sind. Ein Fremdverstehen wird durch die Begegnung mit dem historisch bzw. kulturell Andersartigen (Alteritätserfahrung) angebahnt, das im praktischen sozialen Umgang zwischen den Kindern bedeutsam ist. Ein Verständnis für andere Denkweisen und Wertvorstellungen kann geweckt werden. Fremdverstehen und Selbstverstehen gehen also Hand in Hand. Betrachtet man die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget, lässt sie der Erwerb der Fähigkeit des Perspektivenwechsels als

---

[250] An einem Unterrichtsbeispiel hat Herrmann de Buhr die tief verankerte Fortschrittsgläubigkeit im Bewusstsein von Kindern ausgemacht. Unterrichtspraktisch ist daher im Rahmen der Kategorie des Historizitätsbewusstseins die Einsicht anzubahnen, dass im Laufe der Zeit gleichermaßen Fortschritts- und Rückschrittsprozesse, aber auch Stagnation existieren (vgl. de Buhr 1981, S. 102 f.).
[251] Nach Christina Ehlers sind für den Aufbau einer zukünftigen Orientierung und Handlungsperspektive zwei grundlegende Voraussetzungen notwendig: Zum einen sollten als Ausgangspunkt konkrete Ereignisse und direkte eigene Erfahrungen der Kinder gewählt werden, zum anderen eröffnen im Vorfeld erarbeitete Wissens- und Vorstellungsinhalte über bereits Vergangenes ein Gefühl für den Zeitverlauf. Anhand dessen wird den Kindern ein Zugang zur Dimension der Zukunft erleichtert (vgl. Ehlers 1989, S. 125).
[252] In der Literatur sind mehrfach die von Pandel aufgestellten Kriterien von Geschichtsbewusstsein (siehe Kapitel 2.2.2) in Bezug auf historisches Lernen in der Grundschule aufgearbeitet worden (z.B. Bergmann 1996, Bergmann/Thurn 1998). Durchaus können sie Lernziele im frühen historischen Lernen darstellen, wobei die Fülle an Zielen eine Schwerpunktsetzung erfordert. Daher sind sie für eine spätere, weiterführende Beschäftigung mit Geschichte zurückzustellen bzw. könnten im Primarbereich allenfalls situative Lernziele sein.

ein wesentlicher Entwicklungsschritt während der Grundschulzeit ansehen.[253] Für Schulanfänger ist es noch nicht unbedingt selbstverständlich, die Wahrnehmungen, Empfindungen und Intentionen Anderer zu erkennen. Hierzu müssen sie erst langsam angeleitet werden. Das Handeln und Denken früher lebender Menschen ist nur durch einen Perspektivenwechsel, der Einblick in die Handlungsbedingungen gibt, nachzuvollziehen, zu verstehen und nach damaligen und heute gültigen moralischen, ethischen, rechtlichen etc. Grundsätzen zu beurteilen. „Mit der bewussten Frage nach der Perspektive anderer setzt die Beschäftigung mit Geschichte einen Impuls für Reflexion bei der Urteilsbildung“ (Kahlert 2000, S. 5). Das Eigene, vermeintlich Selbstverständliche wird relativiert, macht Alternativen denkbar und ein Vergleich unterschiedlicher Wertvorstellungen wird möglich.

Ein weiteres Lernziel ist das Erlernen und Einüben elementarer und didaktisch bedeutsamer Methoden und Regeln[254] historischen Denkens („Historische Methode“), deren Anwendung sich aus einer „historischen Frage“ ergibt. Dabei lernen die Schüler die verschiedensten Wege der Informationsbeschaffung und –verarbeitung kennen (vgl. Bergmann/Thurn 1998, S. 23). Die zu erwerbende „Methodenkompetenz“ bezieht sich hauptsächlich auf die Bereiche: Information und Recherche („Heuristik“); kritischer und interpretativer Umgang mit Quellen, Darstellungen und Medien („Kritik“ und „Interpretation“); Erarbeitung und Präsentation historisch triftiger Ergebnisse („historische Antwort“) (vgl. ebd.; Sauer 2003, S. 20). Geschichtliches Denken und Erkennen bedarf einer gewissen Übung darin, sich Informationen zu beschaffen und diese angemessen zu verarbeiten. Insbesondere Erfahrungen mit spannenden und interessanten Quellen ermuntern Schüler zum selbständigen Auffinden von Informationswegen und zum Erwerb eines unentbehrlichen Orientierungswissens. Sie befähigen sie zu einer ersten quellenkritischen Überprüfung der in den Materialien enthaltenen Aussagen und Informationen auf deren Ergiebigkeit, Wahrheitsgehalt und Objektivitätsgrad. Um zu klären, wie sich Sachverhalte ereignet haben können, müssen die Kindern lernen, selbständig Vermutungen und Hypothesen zu erstellen und diese durch vergleichendes Arbeiten zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Leitend sind dabei kindgemäße Fragen zur Alltags-, Kultur- und Sozialgeschichte. Vielerorts eignet sich dafür besonders die „Geschichte des eigenen Ortes bzw. der eigenen Stadt“. Ausgehend von der heutigen Gestalt des Wohnortes und seiner näheren Umgebung, welche sich meist sehr gut entdecken und erkunden lässt, können zusammenhängende historische Wandlungsprozesse, z.B. anhand der Themen „Das Transportsystem früher und heute“, „Einkaufsmöglichkeiten im Wandel“ aufgezeigt werden. Die Öffnung des Unterrichts nach Draußen durch Besichtigungen, Spaziergänge usw. ermöglicht den Kindern einprägsame

[253] Dieses soll aber nicht bedeuten, dass nicht schon jüngere Kinder zum Perspektivenwechsel in der Lage sind.

[254] Methoden und Arbeitsformen der Geschichtswissenschaft spielen stets bei der Beschäftigung mit Geschichte eine Rolle, sind aber meist der inhaltlichen Betrachtung untergeordnet. Durch ein gezieltes Einüben dieser Arbeitsweisen wird den Kindern ein „Rüstzeug“ für weiteres historisches Lernen gegeben, wodurch sie befähigt werden, selbstständig Lerninhalte zu festigen und zu vertiefen.

und spannende Realbegegnungen. Anzubahnen ist ein kritisches Bewusstsein für die gegenwärtigen Lebensverhältnisse sowie eine kritisch-prognostizierende Haltung gegenüber der Zukunft. Eine Beurteilung von Gegenwartsphänomenen und -problemen ist nur dann möglich, wenn die Kinder Einblicke in andere - in diesem Fall frühere - Lebensverhältnisse bekommen. Unterrichtsmaterialien und -vorschläge[255] geben lediglich grobe Hilfestellungen zur Konzeption eines abwechslungsreichen und interessanten Unterrichtes, der individuell auf die Schülergruppe und das Lebensumfeld abgestimmt wird. Um konkrete zeitliche Einordnungen vornehmen zu können, ist stets mit dem Zeitstrahl zu arbeiten.
Ein spezielles Augenmerk ist über die gesamte Grundschulzeit hinweg auf das Thema „Zukunft“ zu richten, zu bearbeiten sind für Kinder bedeutsame Zukunftsfragen wie z.B. Schulwechsel. Vor allem bei den Schulanfängern sind einfache, lebensnahe Zukunftsvorstellungen anzubahnen und diese von Utopien und Phantasien (Wirklichkeitsbewusstsein) abzugrenzen.

Unter *„Integrationsthemen“* sind die historischen Sachverhalte gefasst, welche einen Teilaspekt eines übergeordneten biologischen, gesellschaftswissenschaftlichen physikalischen usw. Themas darstellen. Ziel ist eine sinnstiftende Integration möglichst vieler korrespondierender Inhaltselemente, Kategorien und Methoden in ein gemeinsames Thema aus den Lebenszusammenhängen der Kinder (vgl. Bergmann 2004, S. 45).[256] Die einzelnen Problem- und Handlungsfelder werden in einer „bezugsfachübergreifenden“ Unterrichtseinheit zu einer komplexen, sinnstiftenden Ganzheit integriert. Auch hier sind wieder Zeitzusammenhänge herzustellen.

Folgende Integrations- und Kooperationsinhalte bieten sich im Sachunterricht an:

- Kindheitsgeschichte, z.B. Schule früher-heute (-zukünftig), Kinderarbeit und –rechte;
- Sozial- und Alltagsgeschichte,[257] z.B. Ernährung, Wohnen, Arbeitswelt;
- Zukunft, z.B. Bevölkerungszahlen, Berufswünsche.

Wege einer möglichen Integration korrespondierender Inhalte werden nachstehend exemplarisch, jeweils am Beispiel eines „Bezugsfachthemas“ und eines bzw. mehrerer korrespondierender Geschichtsthemen, aufgezeigt. Die übergeordneten Handlungs- und

---

[255] Es ist darauf hinzuweisen, dass insbesondere ältere Unterrichtsmaterialien und -vorschläge oftmals nicht (mehr) der Lebenswirklichkeit sowie dem Interessen- und Erfahrungshorizont heutiger Grundschüler genügen und damit nur bedingt brauchbar sind. Exemplarisch ist der Inhaltsvorschlag von Günther-Arndt (1980, S. 161) zum Wandel von Bergarbeiter- oder Fabrikarbeitersiedlungen seit dem 19. Jahrhundert zu nennen.

[256] Eine grundlegende Ähnlichkeit des Vorgehens weist der gewählte Ansatz mit den unterrichtstheoretischen Grundgedanken zum soziokulturellen Lernbereich des Sachkundeunterrichts von Rudolph Becher (1973) auf. Die Überlegungen in dieser Arbeit beziehen sich zweifelsohne auf eine übergeordnete Konzeption, welche als solche in diesem Zusammenhang nicht diskutiert werden kann. Einen Ansatz dazu bieten die Querverbindungen der gültigen Niedersächsischen Rahmenrichtlinien des Sachunterrichts (1982).

[257] Historisches Lernen muss dabei auch im interkulturellen Dialog erfolgen, um der soziokulturellen Heterogenität innerhalb von Grundschulklassen Rechnung zu tragen. Demnach darf der Blick nicht nur auf die deutsche National- und Kulturgeschichte ausgerichtet sein, sondern muss auch Raum für interkulturelle Fragestellungen und Problematiken des menschlichen Zusammenlebens lassen. Historische Zusammenhänge und Entwicklungen können so begreifbar gemacht und ein Fremdverstehen gefördert werden (vgl. Alavi 2002, Erdmann 1999).

Problemfelder aus der Lebenswirklichkeit der Schüler sind anhand der gegenwärtig gültigen Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsens (1982) ausgewählt worden:[258]

Wirklichkeitsbereich: Gebrauchsgegenstände und Werkstoffe

Laut Vorgabe der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien ist das Thema dem Lernfeld „Mensch und Natur/Mensch und Technik“ zuzuordnen. Die derzeitig für das 1./2. Schuljahr vorgesehenen, naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten Lerninhalte eröffnen in Bezug auf Geschichte eine Vielzahl an kindgemäßen Möglichkeiten.

Vergleiche zwischen gegenwärtigen und früheren Gebrauchsgegenständen und Werkstoffen sowie Darstellungsmöglichkeiten von historischen Entwicklungen sind nur einige Beispiele. Frühere und heutige Gegenstände lassen sich aktiv handelnd in ihrem Gebrauch erfahren und zum Teil auch selber herstellen, z.B. Tongefässe. Vielfältige Einblicke in frühere Lebensweisen der Steinzeit, der Eisenzeit, der Bronzezeit oder des Mittelalters werden den Kindern gewährt. Technische Innovationen sowie die Entwicklung von Werkstoffen können von ihnen bewusst erfahren und zu schätzen gelernt werden. Grundlegende Überlegungen zu der weitergehenden Entwicklung von Werkstoffen und Gebrauchsgegenständen, z.B. zum Mobilfunk oder zum Transportsektor sollen vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für die zukünftige Lebenswelt kritisch erörtert werden.

Wirklichkeitsbereich: Schulalltag

Das dem Lernfeld „Zusammenleben der Menschen“ zugeordnete Thema „In der Schule“ (3./4. Schuljahr) ist derzeit ausschließlich auf die gegenwärtige Gestaltung des Schullebens und des Unterrichtes ausgerichtet.

Um das jetzige Schulleben einer kritischen Beurteilung unterziehen zu können, bieten sich vergleichende Rückblicke von Klassengrößen, Unterrichtsstilen oder dem Fächerkanon an. Von besonderem Reiz für Kinder sind dabei authentische Erzählungen älterer Menschen, Fotos, Filme etc. Die Schüler sollen lernen, selbständig Verbesserungsideen für die zukünftige Gestaltung des Schullebens und des Unterrichtes zu entwickeln und diese in einem vorgegebenen Rahmen praktisch im Schulalltag umzusetzen, z.B. durch die Erstellung einer Klassenordnung oder durch das Aufstellen von Verhaltensregeln in Konfliktfällen. Darüber hinaus lässt sich im vierten Schuljahr der Zukunftsaspekt hinsichtlich des Wechsels an eine weiterführende Schule erarbeiten.

Durch das Vorgehen, eine bestimmte Thematik des Sachunterrichtes in ihren verschiedenen Lebensbezügen zu beschreiben, kann ihre Ergiebigkeit ausgelotet und es können gezielt

[258] Ein Beispiel zum Thema „Trinkwasser“ mit den anteiligen Fachkomponenten „Geographie, Physik, Biologie, Geschichte, Wirtschaftswissenschaften“ geben Kurowski u.a. (2000, S. 155 ff.)

inhaltlich relevante Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. Feige 2000, S. 70 ff.). Ausschnitte aus der Sozial- und Alltagsgeschichte, vor allem aus dem Bereich der Daseinsfunktionen Essen, Arbeiten, Wohnen usw., wecken ein erstes Verständnis für gegenwärtige Lebensverhältnisse und ermöglichen multiperspektivische Betrachtungsweisen. Der Ausgangspunkt allen Nachdenkens ist die natürliche, technische, soziale und politische Wirklichkeit[259], die dazu herausfordert, Probleme und Konflikte, Inhalte und Themen unter verschiedenen Fragestellungen zu bearbeiten.[260]

Die *„freien Themen“* sehen situations- und themenorientiertes historisches Lernen vor, indem aktuelle Anlässe aufgegriffen und historisch reflektiert werden, z.B. ein aktueller Fernsehfilm, wiederkehrende Jahres- bzw. Feiertage. Sie sind als Freiräume zu verstehen, in denen situations- und standortorientiert bestimmte historische Fragestellungen, Probleme und spezielle Interessengebiete bearbeiten werden. Die Lerngegenstände können dabei historische Fragen sowohl in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rücken als auch diese nur als Teilaspekt eines anderen Schwerpunktthemas erscheinen lassen. Stets sind didaktische Bezüge zwischen den drei Zeitdimensionen herzustellen.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Zahl der vorgegebenen historischen Inhalte in den vorliegenden Überlegungen im Vergleich zu den gegenwärtigen Rahmenrichtlinien deutlich erhöht wurde. Durch verbindliche Themen, Unterrichtsmaterialen und –vorschläge lassen sich Qualitätsstandards in der Grundschule einhalten. Darüber hinaus eröffnen sich den Lehrern kindgemäße inhaltliche und methodische Zugänge zu den verschiedensten historischen Themen, die durch konkrete Lernziele definiert sind.
Neben diesen definierten Inhalten bietet es sich an, auch in anderen Bezugsfachthemen historische Inhalte zu bearbeiten. Ausgehend von ethisch-politischen Grundsatzfragen der Gegenwart und der erwartbaren Zukunft ist Vergangenheit durch einen Blick in frühere Situationen, Lebensumstände, Natur- und Umweltgegebenheiten lebendig zu machen und die Zukunft durch Hypothesen oder absehbare Entwicklungen zu konkretisieren. Die Fragen sind sowohl vom Lehrer als auch von den Schülern selber zu formulieren. „Sie können so gestellt werden, dass mit ihrer Hilfe ein *Ursachenzusammenhang* zwischen Gegenwart und Vergangenheit oder ein *Sinnzusammenhang* zwischen Gegenwart und Vergangenheit hergestellt werden kann“ (Bergmann 2004, S. 39). Ersteres bezieht sich auf das Bestreben, Ursachen für gegenwärtige Situationen durch den Aufbau von Informationswissen zu

[259] Ein Aufsatz mit Unterrichtsvorschlägen zum „Leben und Wohnen in der mittelalterlichen Stadt – Leben heute“ stammt von Monika Zeidler (1993), in dem die intendierten Verknüpfungsleistungen hervorgehoben werden.
[260] Auch Klafki hat auf die Möglichkeit des mehrperspektivischen Unterrichtes hingewiesen: „Diesen Sachverhalt der Mehrperspektivität können Grundschulkinder [...] begreifen bzw. entdecken, und sie können anhand gründlich durchgearbeiteter, exemplarischer Fälle verallgemeinerbare, übertragbare Analyse- und Verstehensgesichtspunkte gewinnen“ (Klafki 1989, S. 27).

ermittelt, wodurch sich aktuelle Lebenswirklichkeiten einschätzen lassen. Sinnzusammenhänge ergeben sich dann, wenn Parallelen (Kohärenzen) zwischen vergangenen und gegenwärtigen Situationen und Entwicklungen auszumachen sind. Denkbar sind aber auch historische Differenzen („Alterität“) von frühren und gegenwärtigen Formen des Handelns und Denkens.
Nach Bergmann (2004, S. 41 ff.) können im Unterricht Vergangenheitsbezüge in der Gegenwart auf verschiedene Weisen hergestellt werden:

- Sachverhalte und Begriffe, die der kindlichen Alltagswelt entstammen, z.B. Boykott;
- Materielle Relikte früherer Zeiten im Sinne von „Spuren“, z.B. Denkmäler;
- Errungenschaften des früheren politischen-gesellschaftlichen Lebens, z.B. Menschenrechte;
- Hypotheken der Vergangenheit, die sich in Denk- und Handlungsweisen manifestieren, z.B. Holocaust;
- Geschichtskultur, z.B. Kontroversen der Geschichtsforschung.

Kritische Betrachtungen beeinflussen die Wahrnehmung, Deutung und Orientierung der Kinder und mindern mögliche Fehleinschätzungen und –deutungen ab. Im Sinnes des Aufbaus eines „reflektierten Verhältnisses zum eigenen Wissen“ (Kahlert 2000, S. 5) wird die Anbahnung einer kritischen Haltung gegenüber eigenen und fremden objektiv erscheinenden Wissensbeständen, die in Wirklichkeit je nach Situation, Geschlecht, sozialer Position, religiöser Zugehörigkeit, Interesse und Mentalität der Beteiligten subjektiver Natur sind, angestrebt. Insbesondere im Rahmen medialen Gebrauchs müssen verschiedene Standpunkte und Perspektiven sowie die jeweiligen Wirkungsweisen kritisch betrachtet werden. Diese idealisierte Forderung, eine kritische Haltung gegenüber geschichtlichen Informationen, medialen Standpunkten, Perspektiven und Wirkungsweisen aufzubauen, ist ein langwieriger Lernprozess. Er muss über die vier Schuljahre hinweg kontinuierlich vollzogen werden und ist mit Austritt aus der Grundschule keinesfalls abgeschlossen. „Die Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins der Schüler ist ein Qualitätsmerkmal für Geschichtsunterricht, das für alle Schulstufen und Schularten Gültigkeit hat. Erst durch den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit der Vergangenheit/Geschichte wird es Schülern möglich, sich selbst und die Welt auch in ihrer historischen Dimension zu verstehen, die Worte von Hentigs aufgreifend: ‚in die Welt hineinzuwachsen, wie diese [geworden] ist’ ohne sich ihr zu unterwerfen, wie sie jetzt ist“ (Schreiber 2002, S. 20).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Inhaltsauswahl im Hinblick auf eine jeweilige Schülergruppe (soziale, familiäre und kulturelle Aspekte) und die individuellen

Rahmenbedingungen des Lernens zu erfolgen hat. Es liegt in der pädagogischen Verantwortung jeder Lehrkraft, die Inhalte unabhängig von den eigenen Vorlieben für Geschichte auszuwählen, sondern deutlich die Interessen, den Erfahrungshorizont und die Lebenswelt der Schüler in den Mittelpunkt zu stellen. Dieses bedarf einer intensiven, nicht zu unterschätzenden Vorbereitung.

8.3 Grundorientierungen methodischen Handelns im Rahmen eines begleiteten Geschichtslernens

Unterrichtskonzepte[261] lassen sich verstehen als „normative und präskriptive Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird“ (Jank/Meyer 2002, S. 305). Sie sind dabei keineswegs an spezifische Methoden und Lerninhalte gekoppelt, lassen sich aber an einigen Verfahrensweisen und Themen besser umsetzten als an anderen. (Sachunterrichts-)lehrer müssen diese Orientierungen gleichsam internalisieren und sie stets bei der Unterrichtsplanung und –durchführung berücksichtigen (vgl. Sauer 2003, S. 64). Hierzu steht in der Literatur eine Vielfalt an Textmaterial zur Verfügung. Problematisch ist der fehlende Konsens über Begrifflichkeiten sowie das Desiderat einer allgemeingültigen formalen Definition mit einem definierten Spektrum an konkreten Inhalten. Zur Orientierung dienten in diesem Zusammenhang neben geschichtsdidaktischen Arbeiten (z.B. Pandel 2001, Rohrbach 2001a/2001b) pädagogische Lehrbücher, Überblickswerke und Aufätze von z.B. Adl-Amini (1994), Jank/Meyer (2002), Kaiser (2000), Keller/Novak (2001), Meyer (1994/2002).[262]

Im Folgenden wird eine Auswahl an verschiedenen, teils sich überschneidenden prinzipiellen Zugangsweisen des Sachunterrichtes skizziert, die im Hinblick auf das historische Lernen als besonders wertvoll erscheinen. Die Überlegungen sind als ein erster Ansatz zu verstehen, übergeordnete allgemeindidaktische Methodenkonzeptionen in ihrer Vielfalt konkret auf das historische Lernen im Unterricht der Grundschule zu beziehen, um einen strukturellen Rahmen aufzubauen. Näher betrachtet werden dabei die Grundsätze[263] des

- handlungsorientierten Lernens;

[261] Als Synonym werden auch Begriffe wie „Didaktische Modelle“ bzw. „(pädagogische) Prinzipien“, „Methodenkonzeptionen“, „Pädagogiken“, „Unterrichtsansätze“, „-prinzipien“ oder „-konzepte“ verwendet, was auf eine gewisse Unschärfe des Begriffes hinweist. Die hier verwendete Begriffswahl legt nahe, diese Gesamtorientierungen nicht als übergeordnete Konzepte zu verstehen, sondern als Teilbereich der Methodik.

[262] Die fachdidaktischen Ausführungen zu den einzelnen Unterrichtskonzeptionen berücksichtigen oftmals nur einzelne Aspekte. Gerade die Orientierung an einem breiten Spektrum an konzeptionellen Grundsätzen stellt eine Basis dar, die der kindlichen Neugier und ihrem Handlungs- und Forschungsdrang gerecht wird.

[263] Dieses bedeutet nicht, dass nicht auch andere Formen des Lehrens und Lernens in der Unterrichtspraxis des historischen Lernens eine Rolle spielen können.

- kindgemäßen wissenschaftsorientierten Lernens;
- forschend-entdeckenden Lernens;
- gegenwarts- und zukunftsorientierten Lernens.

Handlungsorientierung

Die These „Ein guter Unterricht [sollte] das Kind in seiner Aktivität fördern und beim Manipulieren und Entdecken der Gegenstände bestärken“ (Ginsburg/Opper 1982, S. 276) entspricht sowohl allgemeindidaktischen als auch fachdidaktischen Grundsätzen, ohne dabei die Bedeutung sprachlicher Mittel ausschließen zu wollen. Der Ansatz der Handlungsorientierung gründet auf lerntheoretischen Untersuchungen zum Einfluss der Sinnesmodalitäten Sehen, Hören und Tun auf den Behaltensprozess. Dabei kommt dem Handeln in den verschiedensten Untersuchungen eine besondere Bedeutung zu.[264]
Ein forschend-entdeckendes Lernen (s.u.) und ein handelnder Umgang mit Zeugnissen der Geschichte kann im schulischen Kontext auf vielfältige Weise umgesetzt werden. Dieses Doppelprinzip kennzeichnet einen Unterricht, der nicht Lernstoff vermittelt, sondern der möglichst viele Sinne anspricht, der an der (ungefächerten) Lebenswirklichkeit von Schülern und Lehrern ansetzt und der Kinder als Agierende in ihrer Lebenswelt mit ihren subjektiven Interessen und Bedürfnissen ernst nimmt (vgl. Meyer 1995, S. 121). Die Schüler selbst werden zu Subjekten ihrer Lernprozesse mit der Folge eines motivierten Lernens.
Die Forderung nach Handlungsorientierung als Prinzip und Methode historischen Lernens wird insbesondere seitens der allgemeinen Sachunterrichtsdidaktik gestellt, was sowohl durch eine umfangreiche Literatur (vgl. insbesondere z.B. Giest 2004, Gudjons 1994/2001, Kaiser 2004, Meyer 1994, Wöll 1998) als auch durch die Verankerung in den Rahmenplänen deutlich wird. Die geschichtsdidaktische Diskussion über die Handlungsorientierung im historischen Lernen ist eher zurückhaltend. Seit Ende der 1980er Jahre wird sie jedoch in zunehmendem Maße aufgearbeitet, diskutiert und auch in Unterrichtsbeispielen fachdidaktischer Zeitschriften integriert[265] (z.B. Dehne/Schulz-Hageleit 1989, Erdmann 1999, Mayer 1995/1997a/2002, Meier-Schreiber 1993, Sauer 2002/2003). Allgemein lässt sich jedoch von einem Defizit in der geschichtsdidaktischen Standardliteratur und der unterrichtspraktischen Ausarbeitung sprechen, wenn man die Ausführungen hinsichtlich Dauer, Umfang und Intensität mit allgemeindidaktischen Ansätzen vergleicht (vgl. Mayer 1995, S. 118). Zurückgegriffen wird daher an vielen Stellen auf Erkenntnisse der

[264] So wird beispielsweise nach den Erhebungen von Witzenbacher 20% der Gehörten, und 80% des durch Handlung Erfahrenen behalten (vgl. Witzenbacher 1985, S. 17).
[265] Schon Wilhelm Münter (1965) und Hans Ebeling (1955/1965) als geschichtsdidaktische Reformpädagogen haben Handlungsorientierung theoretisch durchdacht, noch bevor hierfür ein formaler Begriff existierte.

Nachbarwissenschaften Pädagogik, Kognitionspsychologie und Soziologie (zur Vertiefung siehe Mayer 1997a, S. 411/2002, S. 29).

Das handlungsorientierte Arbeiten als „spezifisch genuine Eigenart“ (Mayer 1995, S. 117) der Geschichtsdidaktik zielt auf Schüleraktivität, selbständiges Lernen und praktisches Tun unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne ab. Es wird Handlungskompetenz vermittelt, praktische Tätigkeiten und begriffliche Operationen werden miteinander verknüpft und Lernergebnisse können selbständig von den Schülern präsentiert werden.
Als Charakteristika dieses Prinzips lassen sich allgemeine Elemente[266] ausmachen (vgl. allgemein z.B. Kaiser 2000; zum historischen Lernen z.B. Mayer 1995/1997a/2002), „die wesentliche Momente des historischen Denkens selbst enthalten, wie sie sich in der sog. ‚historischen Methode’ niederschlagen“ (Mayer 1995, S. 125). Sie dienen als Orientierung für die Auswahl von Inhalten, Methoden, Medien und Lernorten des historischen Lernens.
Zusammengefasst lassen sich folgende Merkmale der Handlungsorientierung im historischen Lernen des Sachunterrichtes beschreiben:

- Selbstbestimmung hinsichtlich Themenwahl und Arbeitstempo;
- Berücksichtigung der individuellen Interessen;
- Erforschung der Lokalgeschichte (Spurensuche);
- selbstständiges Sammeln verschiedener Quellenarten an außerschulischen Lernorten, z.B. Museen, Archiven;
- selbständiger Umgang mit aktiven Lernmethoden, z.B. Internetrecherchen, oral history;
- Ergebnisdokumentation und –präsentation;
- Betonung von Initiative und Phantasie.[267]

Die Schüler sollen nicht nur Kenntnisse erwerben, sondern elementar in Methoden des historischen Erkenntnisgewinns eingeführt werden. Dieses gelingt am ehesten bei einem hohen Maß an ganzheitlichem, selbstgesteuertem und praktischem Lernen, eben handlungsorientiert (vgl. Mayer 2002, S. 32). Aufgrund des sehr weiten Spektrums an verschiedenen Handlungsmöglichkeiten lassen sich sehr unterschiedliche Aspekte handlungsorientierten Arbeitens im historischen Lernen bestimmen, die in verschiedenen

[266] An anderer Stelle nennt Mayer als Elemente der Handlungsorientierung praktisches Lernen, exemplarisches Lernen, erfahrungsbezogenes Lernen, ganzheitliches Lernen, fächerübergreifendes Lernen, variantenreiches Lernen, selbständiges Lernen, produktives Lernen, methodenorientiertes Lernen, soziales Lernen, Lebenswelt- und Problemorientierung, gesellschaftlicher Bezug und Produktorientierung“ (Mayer 2002, S. 28). Diese in Qualität und Quantität recht verschiedenen Charakteristika weisen auf eine Fülle von Begriffen und Bestimmungsvorschlägen in der Literatur hin, die als Merkmale der Handlungsorientierung verstanden werden können. An einigen Stellen wird sogar kritisch auf die Gefahr diffuser Eingrenzungsversuche hingewiesen.
[267] Ergänzen lassen sich die Charakteristika um allgemeine Aspekte wie z.B. „die Erfahrung eigener Ausdauer und Kompetenz, individueller Vorlieben und Schwächen“ (Popp 1994, S. 74), „ganzheitliche Beteiligung mit allen Sinnen“ (Kaiser 2000, S. 186), „einen eigenen Handlungsplan entwickeln (Mayer 2002, S. 33).

Phasen des Unterrichts zum Tragen kommen. Mayer (1995, S. 127) strukturiert vier zentrale Zugangsweisen, die schon für das Lernen in der Grundschule bedeutsam sind:

- reales Handeln (Erkundungen, Befragungen, Initiativen etc.);
- manuelles Tun (Werken, Zeichnen, Nachbauen etc.);
- simulatives Handeln (Rollenspiel, Planspiel, Nachvollzug etc.);
- produktive Medienarbeit (Lernspiel, Wandzeitung, Referat etc.).

Das Unterrichtsgeschehen kann so schon von Grundschülern durch eigenes Recherchieren und Forschen vorbereitet, bereichert und weitergeführt werden, z.B. durch das Mitbringen von Materialien. Über manuelles Tun können eigene (historische) Erfahrungen gemacht und historische Verrichtungen wie z.B. das Feuermachen nachvollzogen werden. Des Weiteren lässt sich historisches Denken, Handeln und Entscheiden durch z.B. Rollenspiele nachvollziehen, in denen sich Handlungsalternativen aufdecken lassen. Für andere kann das Unterrichtsgeschehen durch Texte, Zeichnungen, Collagen etc. zusammengestellt in Form einer Zeitung, einer Ausstellung oder einer Geschichtsmappe, zugänglich gemacht werden (vgl. Sauer 2003, S. 71). Da Geschichte eben nur über Kommunikation zu vermitteln ist, müssen diese Kommunikationsaspekte in mündlicher und schriftlicher Form stets das Handeln begleiten. Sehr gut lässt sich das handlungsorientierte Arbeiten in der Idealform eines projektorientierten entdeckenden Lernens umsetzten (vgl. Mayer 1997a, S. 414).

Nicht unproblematisch sind folgende Faktoren: Zum einen können die Schüler überwiegend nur Sekundär- statt Primärerfahrungen mit ihrem Lerngegenstand machen, wie es anders z.B. in der Biologie oder der Geographie möglich ist. Geschichte hat es eben nicht mit der Vergangenheit selbst zu tun, sondern nur mit Überresten. Zum anderen ist durch die zeitliche Distanz eine Verknüpfung mit der Lebenswirklichkeit der Schüler schwierig, wodurch die Problemorientierung erschwert ist. Auch können die oftmals komplexen Sachverhalte die Vorstellungs- und Umsetzungskraft von Grundschülern übersteigen (vgl. Mayer 2002, S. 33). Gewarnt wird neben der kognitiven Überforderung junger Schüler auch vor einem unreflektierten Umgang mit sog. „historischen Erfahrungen“, bei denen diese zum Selbstzweck werden und sich weit von der Geschichte entfernen (vgl. Schulz-Hageleit 2000, S. 657). Falsch verstanden wird Handlungsorientierung dann, wenn es im Lernprozess um die reine Aktivierung der Lernenden geht und sich die Tätigkeiten der Schüler auf „bloße äußerlicher Hantierung mit entsprechenden gegenständlichen Produkten“ (Mayer 1995, S. 126) erstrecken, z.B. dem Nachbasteln von Gebäuden, dem historischen Kochen und Backen. „Vordergründige Beschäftigung und blinder Aktionismus sind jedoch kein handlungsorientiertes Lernen“ (ebd.), anders hingegen die Verknüpfung von aktivem

Handeln, Reflexion, Begriffsbildung und sachadäquater Erkenntnisgewinnung (vgl. Klippert 1991, S. 13 ff.).
Gerade aber ein aktiver, erfahrungsorientierter und produktiver Umgang mit der Vergangenheit bietet die Chance für einen ursprünglichen, sinnlichen, authentischen und unmittelbaren Zugang zur Geschichte früher lebender Menschen. Wie einige Beispiele belegen, vermögen auf diese Weise auch im nach hinein historische Erfahrungen gemacht werden (vgl. Schulz-Hageleit 1982), die durch Empathiefähigkeit durch eigenes Handeln reproduziert werden können, z.B. durch Rollenspiele. Gefördert wird in diesem Zusammenhang wiederum die Empathiefähigkeit.

Kindgemäße Wissenschaftsorientierung

In der Literatur existieren unterschiedliche Varianten des Verständnisses von Wissenschaftsorientierung (vgl. hierzu Kaiser 2000, S. 190 f.). Beispielsweise wird die wissenschaftsorientierte Ausrichtung des Sachunterrichtes als Gegensatz zur Orientierung am Kind bzw. als „Verstoß gegen die Orientierung am Kind“ (Meiers 1993, S. 90) beschrieben. Andere Positionen betrachten die Wissenschaftsorientierung und die Kindorientierung als sich integrierende Konzepte (z.B. Soostmeyer 1986, Wagenschein/Banholzer/Thiel 1973), denn „das Kind ist von sich aus wissenschaftsorientiert“ (Wagenschein/Banholzer/Thiel 1973, S. 74). So sprechen auch die Beobachtungen Rohrbachs (s.u.) deutlich dafür, dass sich Wissenschafts- und Kindorientierung nicht ausschließen, sondern sich beim historischen Lernen wechselseitig bedingen und fruchtbar ergänzen. Beide Konzepte werden nachstehend näher skizziert.

Kindorientiertes Lernen setzt sowohl an den allgemeinen Bedürfnissen und Interessen der Lerngruppe als auch an den persönlichen Neigungen und der Begeisterung für historische Inhalte und Fremdartiges an. Berücksichtigung finden ebenso die kindlichen Wünsche und Bedürfnisse, z.B. nach Spannung, ihr Wirklichkeits- und Erlebnishunger, ihre bereits erworbenen historischen Wissens- und Vorstellungsinhalte, ihre persönlichen Einstellungen und Vorurteile, ihre individuellen Deutungsmuster etc. Diese gilt es in der Gruppe zusammenzutragen und als gedankliche Anregung zu nutzen. Grundsätzlich ist die Lebenswelt der Schüler leitend, welche sich jedoch nicht als abstrakte, vorher exakt definierbare Unterrichtsvariable planbar einsetzen lässt. Vielfach wird sie erst im Unterrichtsgeschehen sichtbar. Zugelassen werden muss, dass die Kinder von ihrem Alltagsverständnis aus diskutieren dürfen, um sich dem historischen Fremdverstehen annähern zu können. Auch wenn sie bisweilen zu „falschen“ Ergebnissen im Detail kommen,

so zeigt doch die Bandbreite der aufgeworfenen Fragen, dass die historische Problematik im Kern richtig erfasst wird.
Des Weiteren bezieht sich die Forderung nach Kindorientierung auf schülergemäße Kommunikationsweisen und Anforderungshöhen, welche sich an allgemeinen Kennzeichen im Lernverhalten einer Altersklasse sowie an der individuellen Leistungsfähigkeit einzelner Schüler ableiten lassen. Dieses macht wiederum allgemeindidaktische Maßnahmen der – vor allem inneren – Differenzierung und Individualisierung nötig.

Ziel wissenschaftlichen Arbeitens ist es, den Schülern einen Zugang zu fachwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen zu vermitteln, der ansatzweise an die Bestrebungen der Reformpädagogik Ende der 1960er Jahre anknüpft. Konsens in der damaligen Diskussion bestand in der Annahme, dass die Schüler „die gleichen geistigen Operationen vollziehen können, wie der Historiker sie vollzieht, wenn auch in elemantarisierter Form“ (Huhn 1977, S. 159). Das Erlernen der Arbeitsweise des wissenschaftlichen Erkennens im Sinne eines Historikers wurde schon in den 1970er und 1980er Jahren durch z.B. Glöckel, Neukum als Grundlage eines sachgerechten Lernens von Geschichte betont. „Das Vorbild sachgerechter Beschäftigung mit der Geschichte finden wir zweifellos in der Arbeit des Geschichtsforschers. [...] Sachgerecht lernt der Schüler dann, wenn er, da er seinen Gegenstand prinzipiell nicht unmittelbar vor die Sinne stellen kann, so nah wir möglich an ihn herangeht, wenn er nicht fertige Ergebnisse nachsagt, sondern diese in Auseinandersetzung mit dem Sachüberrest, dem Text, der mündlichen Information, der Abbildung, der Zahlenangabe gewinnt, wenn er möglichst viele Informationsquellen verwendet, diese gründlich auslotet, miteinander vergleicht, wenn er nach Erklärungen sucht, Hypothesen aufstellt, bestätigt, verwirft, wenn er über Gewissheit und Grenze seines so erworbenen Wissens nachdenkt, den eigenen Standpunkt bedenkt und sein Ergebnis in angemessener Darstellung zum Ausdruck bringt“ (Glöckel 1980, S. 87 f.).
Anders als in der allgemeinen Sachunterrichtsdidaktik ist die Wissenschaftsorientierung in der fachdidaktischen Literatur weniger umstritten, an einigen Stellen wird sie sogar in den Vordergrund gerückt. Als besonders fruchtbar wird schon für die Primarstufe die „historische Methode“ hervorgehoben (vgl. z.B. Bergmann 2001, S. 24; Rohrbach 2001b, S. 71). Durch dieses spezifisch geschichtswissenschaftliche Vorgehen werden Kinder befähigt, „ihre Wahrnehmungen und Aussagen auf Informationen, nicht auf Vermutungen zu gründen. [...] Gerade mit dieser Informationspflicht wird der geschichtliche Sachunterricht wissenschaftlich orientiert“ (Hug 1980, S. 82). Beispielsweise Rita Rohrbach legitimiert die Wissenschaftsorientierung durch eigene Beobachtungen, „dass die Arbeitsweisen [von Grundschulkindern] bereits wissenschaftsorientiert waren und sie sich der Arbeitsform der Historischen Methode in Ansätzen bedienten“ (Rohrbach 2001a, S. 58 f.).

Eine Annäherung an Geschichte aus dem kindlichen Alltagsverständnis heraus bietet die Chance, selbständig durch verschiedene methodische Vorgehensweisen wie dem Sammeln, dem Denken, dem Diskutieren usw. historische Inhalte sachgemäß zu erfahren und gleichzeitig die eigenen Vorstellungen kritisch zu betrachten. Alternativen können schließlich aufgezeigt werden (vgl. Langer-Plän 2000, S. 32).
Das wissenschaftliche Arbeiten soll stets mit Sensibilität für die Interessen und Bedürfnisse der Schüler erfolgen, vorzubeugen sind überzogene Vorstellungen von wissenschaftlicher Korrektheit. Die Intensität an Wissenschaftsorientierung ist daher situativ abzuwägen. Das möglichst individuelle Lernen soll dabei primär der Weiterentwicklung des Schülers dienen, d.h. „unter didaktischem Aspekt geht es im Unterricht folglich darum, Aufgaben zu präsentieren, die geistige Prozesse auf der nächsthöheren Stufe anzuregen“ (Meiers 1993, S. 91). Diese Forderung ist entsprechend auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten gemäß der Sachlogik abzustimmen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist eine Berücksichtigung ihrer sprachlichen Möglichkeiten geboten, da zwar schon „der Erstklässler die wesentlichen Strukturmerkmale der Sprache“ beherrscht, „aber seine Sprachkompetenz und –performanz ist noch nicht voll entwickelt“ (Günther-Arndt 1981, S. 24).

Forschend-entdeckendes Lernen

„Jedes Wissen, das selber ermittelt wird, ist dauerhafter als ein Wissen, das vermittelt wird“ (Bergmann 2004, S. 44). Beim forschend-entdeckenden Lernen soll der Lernprozess an sich primär aktiv und selbst geleitet erfolgen, der Lehrer nimmt eine begleitende Rolle ein. Zum historischen Lernen steht eine recht umfangreiche Literatur zur Verfügung (z.B. Hencke-Bockschatz 1997, Knoch 1988/1991, Lange 1993, Loos/Schreiber 1999, Schmid 1980, Schulz-Hageleit 1997/2000).
Das Vorgehen zielt zum einen auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse ab, z.B. durch Zeitzeugeninterviews. Zum anderen sollen die Schüler an bereits anderweitig gewonnene Erkenntnisse herangeführt werden, die ihnen zur Lösung objektiver Erkenntnisprobleme dienen (vgl. Hencke-Bockschatz 1997, S. 406). In diesem Sinne fordert auch Leeb „Geschichte kann (und darf) auf der Primarstufe nicht gelehrt werden, Geschichte muß ‚entdeckt’ werden, mit Geschichte muß umgegangen werden“ (Leeb 1987, S. 160).
Den Schülern wird somit die Aufgabe übertragen, sich möglichst selbständig einem historischen Thema zu nähern, dieses zu erarbeiten und damit zu eigenen Einsichten zu gelangen. Jüngere Grundschüler sind sukzessiv an entsprechende Anforderungen wie dem Erkennen von Problemen, dem Entwickeln einer Fragehaltung, der Formulierung vorläufiger Erklärungsansätze oder Arbeitspläne heranzuführen. Verschiedene Untersuchungen (z.B.

Neber 1996, Pontecorvo/Girardet 1993) belegen, dass eigenständiges Fragen und Argumentieren die Auseinandersetzung mit historischen Fragestellungen erleichtert und fördert – und nebenbei die Motivation steigert.
Der Grad an Einflussnahme und Zurückhaltung durch den Lehrer ist mit Bedacht zu wählen, er fungiert in zunehmender Weise nur noch als Moderator des Unterrichtsgeschehens. „Schülerinnen und Schüler sollen gleichsam forschen wie Wissenschaftler“ (Sauer 2003, S. 112), um neben dem inhaltlichen Wissenserwerb auch methodische Arbeitsweisen kennen zu lernen. Der von Sauer gestellten Forderung nach Erzeugung von „Irritation und Ratlosigkeit“ (ebd.) ist jedoch bei Grundschülern nur mit großer Vorsicht nachzukommen, um Demotivation und Abneigung gegenüber historischen Lerninhalten zu vermeiden.
Insbesondere eignen sich Themen aus der räumlich vertrauten Umgebung der Schüler sowie aus der jüngeren Lokal- und Regionalgeschichte. Meist besteht die Möglichkeit, authentische Quellen vor Ort wie Bauwerke und Denkmäler zu finden und Erkundungen in Museen und Archiven vorzunehmen. „Bedeutsam daran ist, dass Gegenwart hier nicht – wie so häufig im Geschichtsunterricht – auch nur „vermittelte“ Gegenwart ist, dass sie die Schüler selbst betrifft“ (Günther-Arndt 1980, S. 163).

Gegenwarts- und Zukunftsorientierung

„Es beginnt mit einer einfachen Wahrheit: Wer über Vergangenes nachdenkt, also historisch denkt, denkt in seiner Gegenwart – also unter Einfluss von Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen. […] Der Gegenwartsbezug (der immer auch einen Zukunftsbezug einschließt) ist eine nicht hintergehbare Voraussetzung allen historischen Denkens“ (Bergmann 2004, S. 37). Historisches Lernen beschränkt sich folglich nicht, wie es bislang noch in vielen Unterrichtsstunden gehandhabt wird, rein auf die Auseinandersetzung mit vergangenen Zeiten. Ausgangspunkt sollen ethisch-politische Grundsatzfragen aus den aktuellen und zukünftigen Lebenszusammenhängen (z.B. Migration) der Kinder sein, die unter dem Einfluss von Zukunftserwartungen Vergangenes erinnern lässt. „Demnach ist Geschichte immer zeitgenössische Deutung von Vergangenem“ (ebd., S. 38).

8.4 Fachspezifische Methoden, Medien und Orte historischen Lernens

Anders als bei der Beschäftigung mit Biologie erfolgt historisches Lernen meist ohne direkte Anschauung. Von zentraler Bedeutung ist bisweilen noch die Stützung der gedanklichen

Auseinandersetzung durch sekundäre Anschauungen. Primäre Lernorte[268] werden aus verschiedenen Gründen meist nur selten aufgesucht (vgl. Leeb 1987, S. 160), was wesentlich die Motivation an der Beschäftigung mit Geschichte beeinflusst.
Entscheidend für die Freude am historischen Lernen und die Sicherung des Lernerfolges ist der gezielte Einsatz geeigneter fachspezifischer Methoden[269] und Medien[270] in allen Phasen des Unterrichtes, die Gegenstand dieses Kapitels sind. Es wird gezeigt, dass ein abwechslungsreiches Spektrum an Verfahrensweisen zur Verfügung steht. Die einzelnen Methoden vermögen zum einen schon Grundschulkinder für Geschichte zu begeistern, zum anderen den Kindern gezielt Vergangenes nahe zu bringen. Je nach kontextuellen Möglichkeiten sind sie individuell auszuwählen und miteinander zu kombinieren.

8.4.1 Grundlegendes

In der unterrichtspraktischen Umsetzung stehen Methoden, Medien und Orte historischen Lernens in enger Wechselwirkung mit den einzelnen Zielsetzungen und den zu vermittelnden Inhalten. Ihr Zusammenspiel beeinflusst in qualitativer und quantitativer Hinsicht den Lernzuwachs hinsichtlich fachspezifischer Inhalte sowie der Anwendung fachspezifischer Methoden. Letztere lassen sich aus geschichtsdidaktischer Perspektive definieren als „Reflexionszusammenhang, der sich mit der Gestaltung von Lern- und Kommunikationsbedingungen befasst, die einen Kompetenzzuwachs (an Wissen, Fertigkeiten oder auch an Qualifikationen) bewirken sollen. Methodik umfasst Regeln historischen Lernens, die mit den didaktischen Grundsätzen und mit den empirischen Gegebenheiten übereinstimmen“ (Pandel 1997c, S. 386). Einzelne bzw. aufeinander folgende Handlungsakte im Sinne einzelner Methoden sollen Lernprozesse anregen. Diese können durch den Lehrer oder durch die Struktur eines Mediums initiiert werden.

---

[268] Lernorte lassen sich als didaktische Situationen bestimmen, in der an Subjekte Lernanforderungen und -angebote gerichtet werden und die eine Artikulation eigener Lernwünsche und -erwartungen zulassen. Neben der Schule sind sie auch dort, wo institutionalisiertes Lernen erfolgt, z.B. im Museum. Auch solche Orte sind Lernorte, die urspünglich nicht für das Lernen vorgesehen sind, aber an denen z.B. im Rahmen von Projekten oder Exkursionen gelernt und gelehrt werden kann (vgl. Reinhold/Pollak/Heim 1999, S. 367)

[269] Unterrichtsmethoden, Unterrichtsprinzipien bzw. -konzepte sind nicht immer ganz eindeutig voneinander abzugrenzen. Der Begriff „Methode“ ist nicht nur auf die Bestimmung „planmäßigen Vorgehens“ beschränkt, er erstreckt sich auch auf eine Bandbreite zwischen „Strategien der Vermittlung“ und einem „Schlüssel zur Welt und zu sich selbst und zu den anderen“ (Bönsch 1997, S. 131). In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden Methoden aus verschiedenen Perspektiven definiert, systematisiert, klassifiziert und inhaltlich auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben (zur Vertiefung siehe z.B. Meyer 1994).

[270] Medien werden hier als materielle und immaterielle Mittel verstanden, die im Lernprozess eingesetzt werden. Sie sind „Träger von (oft emotional überlagerter) Kognition“ (Pandel 1997b, S. 383 f.), die mit bestimmten Methoden der geistigen Auseinandersetzung zu entschlüsseln sind. Aus allgemeindidaktischer Perspektive weist z.B. Meyer (1987, S. 148 ff.) auf die grundlegende Problematik der Unterscheidung zwischen Medien und Methoden hin, die auch fachspezifisch gilt. In dieser Arbeit geht es nicht darum, in die Diskussion dieser Abgrenzungsfrage einzusteigen, sondern für die Praxis geeignete Methoden, Medien und Lernorte vorzustellen.

Die Frage, wieweit es der Geschichtsdidaktik gelingt, ihre normativen Vorstellungen von geschichtlichem Lernen zu methodisieren, ist in den letzten Jahren von zunehmendem Interesse. Dieses spiegelt sich in den zentralen Werken „Handbuch Medien im Geschichtsunterricht“ (Pandel/Schneider 1999), „Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens“ (Schönemann/Uffelmann/Voit 1998) und „Handbuch der Geschichtsdidaktik“ (Bergmann/Fröhlich/Kuhn/Rüsen/Schneider 1997) wieder. Anfänge einer Geschichtsmethodik im Sinne einer geschichtsdidaktisch verantwortbaren systematischen Zusammenstellung Erfolg versprechender und bewährter Lernwegsstrukturen ist dem Werk „Erste Begegnungen mit Geschichte“ (Schreiber 1999a/1999b) zu entnehmen. Arbeiten mit spezieller Ausrichtung auch auf das „Wie“ des frühen historischen Lernens sind „Kinder entdecken Geschichte“ (Bergmann/Rohrbach 2001), „Historisches Lernen im Sachunterricht“ (v. Reeken 1999) und „Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht“ (v. Reeken 2004).

Zur Orientierung in der Praxis dienen bislang jedoch meist allgemeine und sachunterrichtsspezifische Unterrichtsmethodiken, die nicht auf konkrete fachspezifische Anforderungen historischen Lernens ausgerichtet sind. Ziel dieses Kapitels ist es, dem bestehenden Desiderat einer unzureichenden Verknüpfung von sachunterrichtsspezifischen Unterrichtsmethoden mit fachdidaktischen Notwendigkeiten nachzukommen, d.h. Anregungen zur Gestaltung von fach- und schüleradäquaten Lernbedingungen zu geben. Das Arbeiten im „Geschichtsraum“ (Rohrbach 2001b) ist dabei als „begleitetes Geschichtslernen“ zu verstehen, in dem die Schüler in ihren Auseinandersetzungs- und Lernprozessen mit Geschichte gezielt unterstützt werden.

Methoden werden hier als unterrichtspraktische Vorgehens- und Aktionsweisen verstanden, die dem Schüler Zugänge zur früheren, gegenwärtigen und späteren Welt verschaffen und er sich selber im Zeitverlauf positionieren kann. Sie beziehen sich zum einen auf kognitive Auseinandersetzungsweisen mit dargestellter und referierter Geschichte, zum anderen auf konkrete Arbeits- und Sozialformen. Die unterschiedlichen Ebenen der Methoden lassen sich mit jeweils verschiedenen Verfahrensweisen bestimmen (siehe in der allgemeindidaktischen Literatur z.B. Kaiser 2000, Meyer 1987; zur Fachdidaktik z.B. Pandel 1997c).[271]

Bei den beschriebenen Verfahren handelt es sich um konkrete Vorgehensweisen, die von Stunde zu Stunde – je nach Thema, Klasse, Unterrichtssituation, Medium – neu zu entscheiden sind. Leitend sind dabei alterstypische Bedürfnisse wie Handlungsorientierung, kindgemäß-wissenschaftsorientiertes sowie forschend-entdeckendes Tun (siehe Kapitel 8.3).

---

[271] Die praxisbezogenen unterrichtsmethodischen Ansätze für den Sachunterricht von Hilbert Meyer (1987) sind u.a. von Kaiser (2000) aufgearbeitet worden. Grundlegend unterscheidet sie zwischen den Ebenen Handlungsmuster, Handlungssituationen, Unterrichtsschritte, Sozialformen und methodische Großformen. Unter der Prämisse, dass historisches Lernen eine bestimmte Form von Kommunikation ist, schlägt Pandel eine Auffächerung nach methodischen Einzelelementen wie „Artikulationsschemata, (Methoden-) Konzeptionen, Arbeits- und Sozialformen“ (Pandel 1997c, S. 387 f.) vor.

8.4.2 Handlungssituationen

Handlungssituationen[272] sind die kleinste Einheit von Schüler-Lehrer-Interaktionen mit oftmals nur wenigen Sekunden Dauer. Sie sie „zeitlich begrenzte, strukturierte, vom Lehrer und Schüler bewusst gestaltete und mit Sinn und Bedeutung belegte Interaktionseinheiten“ (Meyer 1987, S. 116). Die individuell auftretenden Handlungssituationen sind an konkrete Lernprozesse gebunden, die als solche hier nicht näher beschrieben werden können.
Im historischen Lernen häufig thematisierte Handlungsbegriffe und deren Zusammenhänge sind z.B. rekonstruieren, konkretisieren, problematisieren und klären, sammeln, beobachten und vergleichen, ordnen, sortieren, strukturieren, analysieren, kritisch betrachten, verbalisieren (vgl. Günther-Arndt 1980, S. 161; Hug 1980, S. 77 ff.).
Bergmann/Thurn (1998, S. 24 f.) fassen die spezifischen kurzweiligen Tätigkeiten des historischen Lernens in der Grundschule auf diese Weise zusammen:

- Zeugnisse und Literatur finden, aus verschiedenen Schulbüchern entsprechende Kapitel suchen und zusammenstellen, sich in Büchern orientieren lernen;
- Exzerpte schreiben, genau zitieren, sinngemäß wiedergeben, Bilder sammeln, Quellengattungen unterscheiden, Karten und graphisches Material auswerten;
- die in der „Geschichtskultur“ vorkommenden Aussagen und Deutungsmuster aufgreifen und kritisch auf ihren Wahrheitsgehalt durchleuchten;
- Gliederungsmöglichkeiten kennen, Literatur richtig zitieren, auf unkundige Leserinnen und Leser hin angemessen schreiben;
- verschiedene Unterrichtsmethoden, mögliche Ausstellungskonzeptionen, publikumswirksame Vorstellungen reflektieren;
- Vortragsstile erproben – vom geübten Vorlesen zum freien Vortrag im Stehen, rhetorische Mittel einsetzen, Körpersprache wahrnehmen.

8.4.3 Arbeits- und Handlungsformen

Als Arbeits- und Handlungsformen[273] bezeichnet werden hier historisch gewachsene und inhaltlich zusammengehörende Bausteine einzelner Unterrichtsstunden mittleren Umfangs, die situationsgebunden und zielgerichtet eingesetzt werden. Definieren lassen sie sich vor

---

[272] Als Synonyme werden die Begriffe „Lernsituationen“, „Unterrichtssituationen“, „pädagogische Situationen“ verwendet. Zur Begriffsverwendung siehe in der allgemeindidaktischen Literatur z.B. Meyer 1994, S. 116 f.
[273] In der allgemein- und fachdidaktischen Literatur lassen sich u.a. begriffliche Alternativen wie „Lehrformen“, „Aktionsformen des Lehrers“, „methodische Grundformen“, „Arbeitsformen“ (Pandel 1997e, S. 400 ff.) finden. Die hier gewählte begriffliche Verwendung von „Arbeits- und Handlungsformen“ bezieht sich sowohl auf die schulische als auch auf die außerschulische Vermittlung von und Beschäftigung mit Geschichte. Mit dem Begriff der „Arbeitsformen“ assoziiere ich ein eher durch eine Lehrkraft evoziertes Lernen, „Handlungsformen“ dagegen beziehen sich vielmehr auf eine vom Kind selbst initiierte Auseinandersetzung mit Vergangenem.

dem Hintergrund historischen Lernens als „Weisen der Bearbeitung historischer Sachverhalte im Medium der Sprache. Da sich denkende sprachliche Aneignung immer durch unterschiedliche Methoden vollzieht, sind Arbeitsformen auch Verfahren, die Denken und Handeln integrieren“ (Pandel 1997e, S. 400). Durch das Zusammenwirken bestimmter Arbeitsformen und historischer Medien lässt sich Vergangenes erinnern und Wissen denkend erwerben, was wiederum individuell in narrativer Form repräsentiert wird. Die Wahl der einzelnen Arbeits- und Handlungsformen ist situationsspezifisch zu treffen. Entscheidend sind dabei die Zielformulierungen, die Grundorientierungen, der zur Verfügung stehende Zeitrahmen und die Lerninhalte, die wiederum eng mit der Auswahl von Medien und Lernorten[274] verknüpft sind. Rationale, emotionale, spielerische und forschende Momente werden dabei je nach Methode in unterschiedlicher Weise angesprochen.
Für ein frühes historisches Lernen existiert eine Reihe geeigneter unterrichtspraktischer und medialer Möglichkeiten, mit denen Kindern Geschichte näher gebracht werden kann (vgl. v. Reeken 1999). Wie die Ergebnisse in Kapitel 5.2 zeigen, nutzen Grundschüler in ihrer Freizeit vielerlei Medien, Lernorte und Beschäftigungsweisen mit der Vergangenheit. An dieser Lebenswirklichkeit lässt sich im Unterricht anknüpfen, wodurch ihre Erfahrungen und Kenntnisse sachadäquat aufgearbeitet werden können. Gleichzeitig eröffnen sich Räume für neue kindgemäße Erfahrungen mit Geschichte, indem noch unbekannte bzw. nur wenig genutzte Lernwege beschritten werden, z.B. ein Archivbesuch, Quellenarbeit. Diese kommen der kindlichen Neugierde gegenüber historischen Sachverhalten und Arbeitsweisen nach.

Nachfolgend wird ein Überblick über das Spektrum an kindgemäßen Arbeits- und Handlungsformen gegeben. Ich beziehe mich dabei besonders auf die Ausführungen von v. Reeken (1999/2004) und Sauer (2003) sowie auf verschiedene Einzeldarstellungen in den Sammelbänden „Handbuch der Geschichtsdidaktik“ von Klaus Bergmann et al. (1997) und den zwei Bänden „Erste Begegnungen mit Geschichte“ (1999a/b) von Waltraud Schreiber.

8.4.3.1 Quellenarbeit: Schriftliche und mündliche Quellen, Sach- und Bildquellen

Quellenarbeit und –interpretation stehen an erster Stelle der Arbeitsweisen in einem wissenschafts- bzw. sachorientierten Unterricht (vgl. Glöckel 1980, Pandel 1997g). Quellen als Zeugnisse ihrer Zeit „sind nicht die Sachen selbst, sondern Chiffren, die auf die Sachen lediglich hinweisen“ (Rohlfes 1979, S. 54). Durch sie lässt sich die Vergangenheit

[274] Der Unterricht sollte möglichst durch originale Medien und Quellen wie einem Denkmal, Fotos, ausgestellte historische Geräte etc. bestimmt sein, die dem Geschichtsbewusstsein der jeweiligen Schüler angemessen sind. Eine kooperative Zusammenarbeit mit Zeitzeugen, Museumspädagogen, Eltern usw. im Sinne eines offenen Unterrichtes ist hierbei unbedingt geboten.

anschaulich und konkret aus erster Hand erleben und die Arbeit eines Historikers nachvollziehen. Nach Glöckel (1980, S. 87) sind historische Quellen einzuteilen in:

- Überreste als historische Zeugnisse ohne Intention der historischen Erinnerung, z.B. Werkzeuge, Kunstwerke, Bauten, Sitten, Zahlen, Briefe, Urkunden;
- Traditionen als absichtliche Überlieferung mit Ziel der historischen Erinnerung, z.B. Chroniken, Erzählungen, Memoiren.

Quellen stellen kein objektives Abbild der historischen Wirklichkeit dar, denn der Urheber einer Quelle hat eine subjektive und gesellschaftlich bedingte Perspektive vertreten. Darüber hinaus nimmt der Rezipient Rekonstruktionsleistungen unter subjektiven Interessen und Fragestellungen vor.

Unter Quellenarbeit versteht sich das Auffinden und kritische Auswerten von Zeugnissen und Überresten der Vergangenheit wie z.B. Fotos, Bilder, Filme, Karten (Borowsky/Vogel/Wunder 1989, S. 77 f.). Sie beinhaltet auch die richtige Einschätzung des Stellenwertes historischer Quellen, was selbst Oberstufenschülern noch Probleme bereitet (vgl. v. Borries 1995). Einhergehend mit dem ersten historischen Lernen sollten quellenkritische Betrachtungen geübt werden, so dass sie nach und nach von den Schülern als fester Gegenstand historischen Arbeitens erkannt werden. Bezogen werden können sie auf soziale Beziehungen, Emotionen, Gedanken der handelnden bzw. dargestellten Personen. Darüber hinaus müssen die Schüler erkennen lernen, dass die Sichtweise des Autors trotz ihrer oberflächlich scheinenden Objektivität subjektiv ist und daher nicht alles „wahr“ ist, was geschrieben ist. Intensive Hilfestellungen durch die Lehrkraft sind hierbei oftmals erforderlich.

Für die Auswahl geeigneter Quellen historischen Lernens sind verschiedene Aspekte maßgeblich: Auf Seiten der Kinder vor allem der Ausprägungsgrad des Geschichtsbewusstseins und -wissens, die kognitive und sprachliche Leistungsfähigkeit, die Interessenschwerpunkte. Auf Seiten des Dokumentes die Kindgemäßheit des Mediums hinsichtlich Textgestalt, Darstellungs- und Funktionsweise.

Quellen lassen sich in jeder Unterrichtsphase einsetzen, also zur Motivation als Einstieg, zur Erarbeitung der Problemstellung, zur Problemlösung, zur Zusammenfassung und zum Transfer. Für eine ertragreiche Quellenarbeit in der Primarstufe sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen: Quellen müssen vor allem inhaltlich verständlich und interessant sein, gestalterisch die Schüler ansprechen und im Umfang auf die Konzentrationsfähigkeit ihrer Leser abgestimmt sein. Sie müssen möglichst authentisch sein, Fragen provozieren, Vorstellungsbilder erzeugen sowie Alteritätserfahrungen und Fremdverstehen ermöglichen.

Nach Baumgärtner (1999, S. 357) lassen sich folgende Gattungen unterscheiden:

- Textquellen bzw. schriftliche Quellen,
- Sachquellen,

- Bildquellen,
- mündliche Quellen,
- sonstige Quellen, z.B. Film, Karten, Denkmäler.

Orientiert an dieser Systematik werden nachstehend zentrale Überlegungen zum historischen Lernen im Primarbereich aufgezeigt.

Schriftliche Quellen

Schriftliche Quellen, verwendet als Sammelbegriff für Gattungen wie Akten, Zeitungen, Briefe, Autobiographien, Chroniken etc., sind die bedeutsamsten und am häufigsten verwendeten Quellen in der Geschichtswissenschaft. Aus diesem Grund existieren auch eine Vielzahl an geschichtsdidaktischen Ausführungen (z.B. Baumgärtner 1999, Hantsche 1980, Pandel 1997g/2000, v. Reeken 1999, Rohrbach 2001a/2001b, Sauer 2003).
Definieren lassen sie sich als „Texte, die in der Vergangenheit entstanden sind und die uns heute noch im Original oder als Abschrift vorliegen. [...] Grundlegend ist also die Zeitdifferenz, die zwischen dem Abfassen der Quelle und dem späteren Betrachter liegt“ (Pandel 2000, S. 75). Die Texte stellen meist nur eine einzige Perspektive dar, sie sind interessengeleitet und beschreiben selektive Ausschnitte aus einem früheren Ereignis. Für das historische Lernen in der Primarstufe eigenen sich z.B. alte Schulbücher und -ordnungen, Liedertexte, einfache Gedichte, kurze Zeitungsberichte, autobiographische Quellen (Briefe, Tagebücher, Kalender etc.). Voraussetzung sind ihre Anschaulichkeit, Lebensnähe und kindgemäße Formulierung. Weniger ergiebig sind Textquellen, die Kenntnisse aus den Nachbarwissenschaften der Politik und Soziologie erfordern. Bei der Arbeit mit schriftlichen Quellen wird eine gewisse Lese- und Schreibkompetenz vorausgesetzt, so dass ihr Einsatz meist erst ab dem dritten Schuljahr lohnenswert ist.
Als Anhaltspunkte für die Quellenarbeit lassen sich vorab Fragen formulieren, die an einer von Sauer (2003, S. 90) festgelegten systematischen Stufenfolge orientieren sein können:

- Sinnerschließung und Verständnissicherung,
- Problematisierung,
- Stellungnahme und Bewertung,
- Zusammenfassung und Übertragung.

Entsprechend dem Vorwissen und –verständnis der Schüler lassen sich die einzelnen Aspekte in unterschiedlicher Intensität bearbeiten. Zum Einstieg eignen sich besonders Nacherzählungen, Personenschilderungen und Zeichnungen zu einem ausgewählten

Aspekt. „Das Nachgestalten steigert nicht nur die Aufnahme- und Behaltensfähigkeit der Kinder und schärft die Genauigkeit des Beobachtens, es führt auch zu produktiven Schritten des Verstehens und der Umsetzung des Gehörten […] in die eigene Sprache, die eigene Vorstellungs- und Erfahrungswelt“ (Hug 1981, S. 71).
Beispielsweise bei der Interpretation von Textquellen können folgende exemplarische Fragestellungen aufgeworfen werden:

- Wann, von wem, für wen und mit welcher Absicht ist der Text verfasst worden?
- Welche Aussagen geben Antworten auf unsere Fragestellungen?
- Welche Begriffe werden häufig verwendet und warum?
- Welche historischen Zusammenhänge werden hergestellt und wie werden historische Entscheidungen begründet?

Schon in der Grundschule lassen sich in einfacher Form Inhalte, Wirkungsweisen und bestimmte Stilmittel einzelner Textpassagen oder eines gesamten Textes analysieren. Die Schüler sollen dabei lernen, die Perspektive des Autors und seine Intention bei der Verfassung der Quelle zu ermitteln. Unverständnis und Fragen ihrerseits sind stets zu klären.

Mündliche Quellen

Der Kommunikationsgedanke, insbesondere das historische Erzählen als Kennzeichen von Geschichtsbewusstsein, sollte schon im frühen historischen Lernen zugegen sein. Im Sinne eines offenen Unterrichtes sind neben der Lehrer- und Schülerkommunikation auch Eltern, Zeitzeugen und Experten einzubeziehen.

Die Anwendung der *Oral-history* im frühen historischen Lernen ist bereits vielfach als fruchtbares Verfahren dokumentiert (siehe zur Methode allgemein und zur Anwendung im Primarbereich z.B. Dehne 2003, Eimer 1994/1995, Heitzer 1999a, Henke-Bockschatz 2000a/2000b, Holl 1992, Koerber 2000, v. Reeken 1999).
Die gebräuchliche wörtliche Übersetzung von „Oral history“ mit „mündlicher“, „subjektiver“, „erinnerter“ oder „erfragter“ Geschichte“ ist wenig aussagekräftig. Eine ausreichende Arbeitsdefinition gibt die Formulierung „Oral history ist die Produktion und Bearbeitung mündlicher Quellen“ (Heitzer 1999a, S. 460). Durch Erzählungen älterer und alter Menschen wie z.B. Eltern, Großeltern, Bewohner eines nahen Altersheimes begegnen Kinder den Komponenten „Zeiterfahrung“ und „Zeiterleben“.
Im Vorfeld ist eine gezielte und gemeinsam mit den Kindern geplante Auswahl der zu befragenden Personen vorzunehmen, um Ängsten vorzubeugen. Am einfachsten ist die

Suche nach geeigneten Zeitzeugen für Grundschüler im Verwandten- und Bekanntenkreis, es bieten sich auch Besuche in Altenbegegnungsstätten, in Heimatmuseen u.a. an.
Als „Experten des Alltags“ können sie davon berichten, wie sie vor längerer Zeit gelernt und gearbeitet, gelebt und gelitten haben. Diese empathischen Darstellungen früherer Lebensweisen, Einstellungen, Meinungen, Werthaltungen etc. stellen eine sehr eindrückliche und unmittelbare Form der Geschichtsbegegnung dar. Die Schüler erfahren direkt, dass Geschichte etwas mit dem wirklichen Leben zu tun hat. Themen wie Versorgung, Wohnen, Kleidung, Arbeit, Freizeit, Feste und Feiern etc. ermöglichen es den Kindern, die Erzählungen mit ihrer eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen, Unterschiede festzustellen und Wertungen vorzunehmen. Das Fremde erzeugt Spannung und regt zum Nachfragen an. Für Kinder besonders reizvoll sind mitgebrachte Demonstrationsmaterialien wie z.B. Fotos, Haushaltsgegenstände, Kleidung. „Der Schüler ist nicht mehr nur Rezipient von Quellenmaterial, das ihm der Lehrer vorlegt, sondern er wird in den Produktionsprozess aktiv einbezogen: er fragt, notiert, kommuniziert. Empathiefähigkeit zu entwickeln, ist hier als wichtiges Ziel des historischen Lernens zu sehen“ (Heitzer 1999a, S. 468).
Die Zeugnisse sind jedoch in unterschiedlichem Grad verklärt, selektiv und subjektiv gefärbt, was als solches zu thematisieren ist. Dieses kann ganz einfach anhand unterschiedlicher Wahrnehmungen der Schüler zu einem beliebigen Thema, durch Hinzunahme anderer Quellen oder durch einen zeitlich aufwendigen Vergleich mehrerer Interviews zum selben Thema erfahren werden.
Methodisch bieten sich besonders halb offene Interviews an, bei denen der Zeitzeuge den ersten Teil frei erzählt und anschließend von den Schülern vorformulierte Fragen beantwortet. Die Qualität und Quantität der Fragen ist an den Schülerinteressen sowie den Zielsetzungen auszurichten. In Rollenspielen lassen sich entsprechende Befragungen vorab trainieren, um Sicherheit für die spätere Zeitzeugenbefragung zu gewinnen. Da der Lehrer die sprachlichen und kognitiven Verstehensprozesse seiner Schüler kennt, kommt ihm in bestimmten Fällen die Funktion eines Moderators zu. Durch die Präsentation von ausgesuchten Gegenständen, Fotos, einer Überschrift eines Zeitungsartikels etc. wird die Erinnerungskraft des Zeitzeugen angeregt. Stichwortnotizen oder die Aufnahme per Video bzw. Kassettenrecorder bieten sich für spätere Rekonstruktionszwecke an.
Aufarbeiten lassen sich die Interviews schon mit Grundschülern z.B. nach den Schritten „Analyse, Sachurteil und Wertung“ (vgl. Jeismann 1985, S. 62 ff.), wobei die mündlichen Angaben mit Informationen aus anderen Quellen und der Fachliteratur zu vergleichen sind. Der Weg ist lohnenswert, auch wenn das Ziel nicht immer vollkommen erreicht wird.

In der Literatur wird der Einsatz von Zeitzeugenberichten im Unterricht allgemein und in der Grundschule an vielen Stellen diskutiert, obgleich meist die positiven Aspekte überwiegen.

Hencke-Bockschatz (2000a, S. 19) nennt vier didaktisch-methodische Gründe, die für den Einsatz der Oral history in der Schule sprechen:

1. Geschichte erscheint unmittelbar, authentisch und faszinierend, mit der eine besonders motivierende Wirkung einhergeht.
2. Dem Prinzip der Handlungsorientierung wird in besonderem Maße nachgekommen, da von den Vorbereitungen bis zur Präsentation ein erhebliches Maß an Eigeninitiative und –aktivität gefordert wird.
3. Im Sinne eines offenen Unterrichts wird Außerschulisches in das Schulleben integriert. Kommunikation zwischen den Generationen erzeugt ein besseres Verständnis füreinander.
4. Grundlegende Einsichten in die Einstehung von Zeitzeugenberichten ermöglichen es, kritisch mit Zeitzeugeninterviews der Medien umzugehen.

Darüber hinaus lernen die Schüler selbständig Fragen zu formulieren und bestimmten Erkenntniszielen nachzugehen sowie sachliche und zielgerichtete Gespräche zu führen. Dabei müssen sie sich gedanklich auf die Gesprächspartner einlassen, wobei sie Ansichten und Positionen – durchaus nicht unkritisch – vor deren biographischen Hintergrund akzeptieren müssen. Die Subjektivität des Geäußerten ist dabei zu erkennen und dessen Inhalt ist zu analysieren und kritisch zu reflektieren. Idealer Weise lassen sich die Aussagen anhand von Quellen bestätigen (vgl. Koerber 2000, S. 27).
Kritisch ist das Verfahren der Oral history dahingehend zu bewerten, als dass die Vor- und Nachbereitungen in formaler, personeller, inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Hinsicht arbeitsintensiv und zeitaufwendig sind (vgl. Dehne 2003, S. 447 f.). Dabei mag das hohe Maß an Selbständigkeit und Eigeninitiative jüngere Kinder schnell überfordern, was eine intensive Betreuung durch die Lehrkraft erfordert. Problematisch erweist sich der Einsatz des Oral-history-Verfahrens dann, wenn Lehrer mit der Anwendung keine Erfahrung haben. Allgemein setzen sie ein Engagement voraus, das über die normalen Unterrichtsvorbereitungen hinausgeht (vgl. Heitzer 1999a, S. 459 ff.; Henke-Bockschatz 2000b, S. 79 ff.; v. Reeken 1999, S. 67 ff.).

Auch *historische Lieder* sind Quellen vergangener Zeiten. Grundschüler sind (Kinder-)Lieder schon von klein auf bekannt und singen sie selber gerne. Sie kennen das Zusammenwirken von Text und Melodie und erfassen emotionale Wirkungen, z.B. bei Weihnachtsliedern. Trotz dieser besonderen Bedeutung von Liedern für Kinder ist entsprechende geschichtsdidaktische Literatur rudimentär (siehe z.B. Langer-Plän 1999b, Sauer 2000b).
Für den Unterricht in der Schule eignet sich das über Generationen hinweg, meist mündlich, tradierte Volkslied sowie Lieder anderer Gattungen, z.B. Kirchenlieder, Kunstlieder,

Schlager. Häufig gewählte Inhalte sind Liebe, Trauer, Arbeitsleben, Heimatbindung, Jahreslauf und Krieg. Insbesondere das Volkslied lässt sich gut als Quelle für alltags- bzw. sozialgeschichtliche Fragestellungen fächerübergreifend im Musik- und Deutschunterricht einsetzen. Aus der Fülle an Liedern können diejenigen ausgewählt werden, die von der Melodie und dem Inhalt

- zum selber singen oder spielen motivieren;
- zur Umsetzung in Bewegung anregen, um Wirkungsabsichten zu erkennen;
- zur Interpretation (Melodie und Text) auffordern;
- einen Bezug zur Gegenwart herstellen lassen;
- möglichst authentisch sind;
- zum Nachfragen und Weiterforschen unter Verwendung anderer historischer Zeugnisse, z.B. Tagebücher oder Briefe anregen.

Trotz der positiven Aspekte wirft die Quellenarbeit und -interpretation auch zahlreiche Probleme im frühen historischen Lernen auf. Insbesondere jüngere Kinder können schnell sprachlich und kognitiv überfordert werden, wenn eine Quelle zu komplex oder inhaltlich zu schwierig ist bzw. sich nur mit Mühe visuell erfassen lässt.
Obwohl Quellenarbeit in der Literatur als Ideal historischen Lernens beschrieben wird, eignet sie sich in der Grundschule nur bedingt zum Erreichen bestimmter Lernziele. Die Anwendung anderer Verfahren wie ein Lehrer- oder Expertenvortrag ist für bestimmte Fragestellungen effektiver und nutzbringender (vgl. Sauer 2003, S. 85 f.).

Sachquellen

Zu Sachquellen[275] zählen alle Relikte vergangener Zeiten, die von Menschenhand hergestellt worden sind, z.B. Münzen, Instrumente, Fahrzeuge, Schmuck. Sie existieren in privaten Haushalten oder in öffentlichen Einrichtungen, z.B. in Museen, auf Friedhöfen, entweder als Einzelobjekte oder in größeren funktionalen Zusammenhängen (vgl. Stadtmüller 1999, S. 391ff.). Auch die von Lehrmittelverlagen angebotenen Repliken wie Abgüsse, Kopien oder Nachbildungen von historischen Gegenständen werden in der Literatur dem genannten Begriff zugeordnet (vgl. v. Reeken 1999).[276]
Die natürliche Größe und Dreidimensionalität der Sachquellen sowie ihre taktile Erfahrbarkeit lassen sie anschaulich und konkret werden, woraus sich Vorstellungsbilder ergeben. Sie sind objektiv und zeugen von einem hohen Grad an historischer Authentizität, in ihrer Fremdheit

[275] Gebräuchlich sind auch Begriffe wie „Realienquellen“, „taktile Quellen“, „materielle Quellen“, „gegenständliche Quellen“.
[276] Anders hingegen bezeichnet Stadtmüller (1999, S. 392) sie aufgrund fehlender Authentizität als „quellennah“.

liegt speziell für Kinder der Reiz. Sie lassen sich besonders gut im Kontext forschend-entdeckenden Lernens einsetzen: Sachquellen müssen aufgespürt, ihre Beschaffenheit untersucht, ihre Verwendung praktisch erprobt und Hintergrundinformationen unter Heranziehung anderer Quellen gesammelt werden, um Sinn zu stiften. „Für die pädagogische und historische Erkenntnis gleichermaßen sinnvoll ist das Aufzeigen von Entwicklungsstufen oder „Genealogien“ von Sachüberresten, indem man zeitverschiedene Objekte mit jeweils gleicher Funktion nebeneinander stellt. Auf diese Weise entsteht ein „kulturgeschichtlicher Längsschnitt“ (Stadtmüller 1999, S. 397). Einem naiven Fortschrittsglauben ist im Unterrichtsgespräch kritisch gegenüberzustehen.

Von besonderem Lernwert ist das Betrachten und Be-greifen historischer Überreste in *Ausstellungen und Museen*[277]. Durch die Museumsarbeit lässt sich das Interesse von Grundschülern an Geschichte wecken, fördern und erhalten. Neben dem Kenntniserwerb werden sie in die Ziele, Arbeitsweisen, Präsentationsmethoden und den Nutzwert von Museen eingeführt. Zudem soll ein Besuch bestimmte Fragen aus einem vorher definierten Rahmenthema klären. Besonders attraktiv für Kinder sind authentische originale Sachzeugnisse mit „auratischem Charakter“, die Begeisterung, Staunen und Nachfragen erzeugen. Die Veranschaulichung und der handelnde Umgang mit Exponaten unter Anleitung des Museumspersonals führen zu einem „dauerhaften Erinnerungsbild“ (Voit 1981, S. 151). Doch statt bloßer Wahrnehmung „bedarf [es] immer mühsamer geistiger Rekonstruktionsarbeit“ (Michler 1999, S. 572). Voraussetzung hierfür ist Vorstellungskraft, die bei Grundschulkindern noch in der Entwicklung begriffen ist.

In vielen Museen wird methodisch die Zielerreichung durch kindgemäße Führungen, aktive Lernangebote, Museumsrallyes oder Detektivspiele verfolgt. Die angebotenen Führungen müssen stets inhaltlich und sprachlich auf die kognitive Leistungsfähigkeit und die Interessen von heterogenen Grundschulklassen abgestimmt sein. Wird sie durch die Lehrkraft selber durchgeführt, ist dies oftmals der lohnenswertere, aber in der Vorbereitung aufwendigere Weg (Museumsbesuch(e), Katalogarbeit, Durchsicht von Broschüren, Zeitungsartikeln o.ä.) (vgl. Michler 1999, Rohrbach 2001b).

Auch *historische Stätten* als „geschichtliche Orte“ bieten meist verschiedene Sachquellen, die durch Unterrichtsgänge bzw. Exkursionen (siehe Kapitel 8.4.6) mit Grundschülern erschlossen werden können. Sie spiegeln in vielfältiger Weise historische Strukturen wieder,

[277] Die verschiedenen Museumstypen - Kunstmuseum, Spielzeugmuseum, Schulmuseum, Völkerkundemuseum, kulturgeschichtliche Museen u.a. - sind oftmals nicht eindeutig voneinander zu trennen. In Heimat-, Dorf- und Stadtmuseen wird die regionale bzw. lokale Geschichte dargestellt, sie sind für historisches Lernen von zentraler Bedeutung. Ebenso interessant sind Freilichtmuseen wie Museumsdörfer, die ganze Gebäude und Gebäudearrangements zeigen und so einen Eindruck von den lebensweltlichen Zusammenhängen wie Wohnen, Arbeiten etc. vermitteln. Ebenso können Museen mit speziellen Themenausrichtungen, z.B. Spielzeugmuseen oder Technikmuseen jüngere Kinder ansprechen. Petersen (1997) gibt ein anregendes Unterrichtsbeispiel ab dem zweiten Schuljahr zu einem Museumsbesuch, in dem verschiedene Phasen (Vorbereitung, Durchführung, Auswertung) beleuchtet werden. Für weitere Anregungen siehe Günter 1975, S. 564 f./568 f.

die zugleich Ergebnis von und Rahmenbedingungen für das menschliche Tun und Leiden waren (vgl. Schreiber 1999b, S. 589). Die Überreste vergangener Zeiten ihres Nahraums müssen Kindern als solche bewusst gemacht werden. Die Erkenntnis, dass der eigene Lebensraum von Geschichte geprägt ist, ist ein wesentliches Ziel eines Unterrichtsganges zu einer historischen Stätte. „Die Arbeit mit Überresten vor Ort [ist] besonders leicht und sinnvoll zu organisieren. Bauwerke, Denkmäler, Friedhöfe etc. sollten zu einem selbstverständlichen Medium historischen Lernens in einem die Historizität des eigenen Nahraums betonenden Sachunterricht werden“ (v. Reeken, 1999, S. 64).
Ein besonderer Reiz geht von dem Fremdartigen einer historischen Stätte aus. Staunen und Erfurcht über Größe und Ausmaße von Bauwerken veranlasst Kinder, nach z.B. den Zusammenhängen und Umständen der früheren Lebenswelt zu fragen. Antworten lassen sich oft den Sachquellen in Form von Inschriften oder Gedenktafeln selber entnehmen, auch können Experten, z.B. Pastoren, Kunsthistoriker befragt werden. Bezüge zur eigenen Lebenswelt erleichtert das Verständnis, dass die Überreste früher eine bestimmte Funktion und Bedeutung für die damaligen Menschen hatten. Durch die Betrachtung einzelner Aspekte soll versucht werden, komplexe Zusammenhänge zu entschlüsseln. Dabei ist eine zeitliche Einordnung der Stätte in bildlicher Form, z.B. auf dem Zeitstrahl hilfreich. Zur Nachbereitung eines Unterrichtsganges bietet sich meist eine weiterführende Recherche an, z.B. anhand gemachter Fotos oder Videos (Hoderlein-Rein 1999, v. Reeken 1999).

Die Durchführung von Museumsbesuchen und Unterrichtgängen bzw. Exkursionen gestaltet sich im Primarbereich nicht unproblematisch. Das Auffinden von gewissenhaften Begleitpersonen, die Wahl geeigneter und kostengünstiger Transportmittel, das zeitliche Abstimmen mit den Eltern bei länger dauernden Realbegegnungen sind nur einige Schwierigkeiten entsprechender Vorhaben. Die Meinung v. Reekens, dass Arbeit mit Überresten vor Ort „besonders leicht und sinnvoll zu organisieren [ist]“ (1999, S. 64) lässt sich daher nicht uneingeschränkt teilen. Realbegegnungen mit Sachquellen sind zwar theoretisch wünschenswert, unterrichtspraktisch jedoch nur selten durchführbar.[278]
Problematisch im Umgang mit Sachquellen könnte speziell bei jungen sowie ausländischen Kindern das Versprachlichen der sinnlichen Wahrnehmung in mündliche und/oder schriftliche Sprache sein. Jedoch ist hier eine Chance für die Sprachförderung im Deutsch- und Förderunterricht zu sehen. Auch müssen sich die Lehrer der Problematik bewusst sein, dass die Quellen aus dem ursprünglichen Funktionszusammenhang rausgerissen sind und keine „narrative Struktur“ besitzen. Informationen über den Verwendungszweck, die Entstehung und die Bedeutung für die damalige Zeit sind daher kindgemäß zu ergänzen.

[278] In diesem Sinne erscheint auch die Aufforderung v. Reekens an die Lehrkräfte, an Ausgrabungen in der Nähe des Schulortes teilzunehmen (vgl. v. Reeken 1999, S. 64), eine wünschenswerte, unterrichtspraktisch in der Grundschule aber wenig realisierbare Idealvorstellung.

Bildquellen

Im 21. Jahrhundert gehört es zum Alltag von Kindern, mit Bildern umzugehen. „Daß das Visuelle zunehmend größere Bedeutung gewinnt, ist seit einiger Zeit gesicherter Erkenntnisstand“ (Treml 1999, S. 365). Durch die Medien Fernsehen, Zeitungen, Zeitschriften und Computer sind sie häufig einer Flut von Bildern ausgesetzt. Vor allem das Fernsehen gilt als eine selbstverständliche Alltagsbeschäftigung von Kindern (vgl. z.B. Fuhs 2002, Rolff/Zimmermann 1997), was aber keineswegs den heutigen Kinderalltag bestimmt und nicht vorschnell in die Kritik geraten darf (vgl. Fuhs 2002, S. 645).

Bildquellen lassen sich nach Einzelbildern (Höhlenmalereien, Gemälden, Historienbildern, Dias u.a.) und Bildsequenzen (Comics, Videos, Filme etc.) einteilen. Für die Rekonstruktion von Vergangenem sind sie dahingehend von besonderer Bedeutung, dass sie Informationen über die Sachkultur einer historischen Epoche liefern, d.h. sie vermitteln Eindrücke über Lebens- und Arbeitverhältnisse, Technik und Kleidung. Auch werden Wertvorstellungen gesellschaftlicher Gruppen, Bewusstseinshaltungen, soziale Beziehungen, alltägliche Verhaltensweisen und Gefühle der Menschen widergespiegelt. Sie sind sowohl Abbildungen als auch Deutungen, d.h. sie verkörpern die subjektive Intention des Künstlers bzw. des Urhebers. Geschichte wird durch die Anschaulichkeit des Bild- und Filmmaterials fassbarer. Angeregt und gefördert werden die Imaginationsfähigkeit von längst Vergangenem sowie die narrative Sinnbildung. Zudem werden durch visuell-konkrete Denkanreize „offenbar mehr Assoziationen zu zeitlichen Daten und Räumen geweckt, so dass geforderte Zuordnungsleistungen besser gelingen. Möglicher Weise ergeben sich über diesen medialen Weg die wirkungsvollsten methodischen Möglichkeiten, Zeitwissen aufzubauen, zu ordnen und abzusichern. Bilder sind in der Lage, konkrete Vorstellungen in größerer Dichte zu erzeugen und auf diese Weise auch die miterfassten zeitlichen Bezüge intensiver zu speichern“ (Beilner 1999, S. 165). Bildquellen als Medium des historischen Lernens haben daher durchaus ihre Berechtigung im Sachunterricht der Grundschule (vgl. v. Reeken 1999).
Das systematische Erschließen von Bildern, das kritische Kommunizieren über das Dargestellte und die Emotionen der Schüler sollten zu einem ständigen Lernprozess werden. „Nicht auf das schnelle Herausfinden eines vordefinierten Sinnes kommt es bei diesem Lernprozess an, sondern auf das schrittweise Sich-Annähern, auf neugieriges Fragen, auf Vermutungen und genaues Beobachten“ (Treml 1999, S. 373).

Die Bildinterpretation mit Grundschulkindern kann an einem von Sauer (2000a, S. 26 f.) erstellten Schema orientiert sein:

- Bildbeschreibung: Was ist zu sehen? (Personen, Handlungen, Gegenstände etc.);

- Bildanalyse: Welches Thema/welche Personen sind dargestellt? Welche Darstellungsmittel wurden verwendet? (Farben, Perspektiven etc.);
- Bildinterpretation: Zusammenfassende Deutung der Aussageabsichten.

Um den Bedeutungszusammenhang erschließen zu können, lassen sich z.B. ergänzende Textquellen in den Unterricht integrieren. Verknüpfungsleistungen und historisches Erzählen erfolgen dann oft von ganz alleine, nachfragend-kritische Haltungen sowie ein Weiterforschen werden im Primarbereich meist noch durch den Lehrer angeleitet.
Von besonderer Bedeutung für das frühe historische Lernen sind Filme Fotos und Historienmalereien, in der Geschichte aus heutiger Sicht visuell dargestellt wird.

Historienmalereien befassen sich aus heutiger Zeit dokumentierend, kommentierend oder reflektierend mit Ereignissen, Personen oder Gegenständen der Vergangenheit. Sie enthalten Deutungsabsichten des Künstlers, die von dem Rezipienten zusätzlich zu den eigenen Deutungen entnommen werden müssen. Obwohl diese zwei Zeitebenen für Kinder meist noch schwer zu begreifen sind (vgl. Treml 1999, S. 366), wird der Einsatz von Historienmalereien als durchaus lohnenswert für das frühe historische Lernen hervorgehoben (vgl. v. Reeken 1999.).
Lehrkräfte, die sich dieses Problems bewusst sind, können Historienmalereien durchaus mit Bedacht verwenden, „[...] wenn andere mit Quellencharakter nicht zur Verfügung stehen und die didaktischen Zielsetzungen nicht anders erreicht werden können“ (v. Reeken 1999, S. 61). Ein wichtiges Lernziel ist die Erkenntnis, dass Bilder in Kinder- und Jugendbüchern fiktiv sind und kritische Haltungsweisen erfordern (vgl. ebd., S. 60 ff.). Entsprechendes gilt besonders auch für Zukunftsdarstellungen, deren rein hypothetischer Charakter als solcher erkannt werden muss.

Eine besondere Bedeutung kommt in der heutigen „Medienkindheit“ (vgl. z.B. Hengst 1991, Fuhs 2002) dem *Fernseh-, Video und Kinofilm*[279] zu. Er stellt Geschichte dar und interpretiert sie mit Blick auf ein Massenpublikum mit medienspezifischen Mitteln wie Kameraausschnitt, Bildführung, Schnitt, Montage, Licht und Ton. „Dokument und Fiktion und deren Verbindung, visuelle und akustische Ausdrucksformen und deren Kombination schaffen eine filmspezifische Struktur der Narration zur Sinnstiftung neuer historischer Sinnstrukturen“ (Baumann 1999, S. 527). Die filmische Kompetenz der Kinder wird hauptsächlich in der außerschulischen Sozialisation erworben. Da Fernsehen zur ihrer täglichen Alltagswelt

[279] Nicht nur die Rezeption von Bild- und Textmaterial, sondern auch die selbständige Produktion von Videofilmen und das Fotografieren zu einem geschichtlichen Thema eignen sich für Grundschüler. Sie lernen dabei vor allem Geschichte aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterschieden und Quellenkritik zu üben. Insbesondere im Rahmen von Unterrichtsgängen und Exkursionen bieten sich beide Methoden an (vgl. Baumann 1999).

gehört, „muss [es] also als wichtige Einflussgröße im heutigen Kinderleben sehr ernst genommen werden“ (Fuhs 2002, S. 647). Daher sollten Fernsehfilme und -sendungen auch ein kritisch zu reflektierendes Medium historischen Lernens darstellen. Geeignete Filme müssen Geschichte sinnstiftend veranschaulichen und vergegenwärtigen, d.h. verständlich Ereignisse und Zusammenhänge in konkreter Form darstellen und einen direkten Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen. Darüber hinaus müssen sie die Kinder auch allgemein inhaltlich, gestalterisch, emotional und ästhetisch ansprechen. Wichtig sind z.B. eine ruhige Kameraführung, lange Einstellungen, wenig Schnitte, leicht verständliche Kommentierungen.
Als sekundäre Quellen ermöglichen beispielsweise die Sonderausgaben der „Sendung mit der Maus“ (www.wdrmaus.de) zu den Themen „Zukunft“, „Zweiter Weltkrieg“, „Römer“ usw. die Anbahnung historischer Vorstellungen und das Erkennen von Veränderungen im Zeitverlauf. Auch in „Löwenzahn“ mit Peter Lustig bzw. Fritz Fuchs werden historische Themen wie z.B. „Erdgeschichte“ oder „Mittelalter“ schwerpunktmäßig dargeboten. Sie gehören zum außerschulischen Fernsehrepertoire der Kinder (siehe Kapitel 5.1).
Zu warnen ist davor, Fernsehen als leicht zu organisierendes Medium „zur passiven Berieselung“ der Schüler einzusetzen. Das Ansehen von Filmen, speziell von Kurzspielfilmen, sollte durch aktive Arbeitsphasen zur Klärung von Fragen, Inhalten, Darstellungsweisen usw. unterbrochen werden. Die Flut an Inhalten und Bildern ist durch ein gezieltes Einwirken auf bestimmte Lernziele und Fragestellungen zu selektieren und zu kanalisieren. Der These Rohrbachs, dass der Einsatz von Filmen nicht unbedingt nötig ist (vgl. Rohrbach 2001b, S. 104), ist vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer kritischen Analyse des öffentlichen Geschichtsbildes und des sekundären Quellencharakters fragwürdig. Negative Begleiterscheinungen einer unreflektierten Wiedergabe von Filminhalten, die unbedachte Identifikation mit Personen und die Speicherung von Nebensächlichkeiten können gezielt im historischen Lernen thematisiert werden. Dieses schließt „das gemeinsame Arbeiten an der Historischen Frage, das gemeinsame Finden einer Antwort und das Präsentieren dieser Antwort“ (ebd.) nicht aus.

Die recht häufige Thematisierung von *Kartenarbeit* in der geschichtsdidaktischen Literatur (vgl. z.B. Claaßen 1997, Fiala 1967, Filser 1999, Mayer 1997c/2000, Pellens 1986, v. Reeken 1999) weist auf ihre Bedeutung im Geschichts- und Sachunterricht hin. Differenzieren lassen sich Karten nach

„Karten aus der Geschichte“ (alte bzw. historische Karten) = historische Quellen
„Karten zur/über Geschichte“ (Kartenmaterial aus unserer Zeit) = sekundäre Quellen
(vgl. Dörr 1984, S. 99; Mayer 2000, S. 55).

Sowohl im Rückblick auf die Vergangenheit als auch gerichtet auf die Gegenwart dienen sie als Mittel zur optischen Darstellung räumlicher Beziehungen.
Die Kartenarbeit soll Schüler befähigen, sich in einem bestimmten Raum zu orientieren und ergänzende Informationen für raumbezogene Entscheidungen zu erfassen. „Unbestritten ist, dass die Grundschule eine erste kartographische Kompetenz vermitteln muss und dies auch kann“ (Filser 1999, S. 448 f.). Historisches und geographisches Lernen bildet hier eine Schnittmenge. Voraussetzung für den Erwerb eines Kartenverständnisses sind die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie die Fähigkeit des Abstrahierens und Generalisierens. Für Erst- und Zweitklässler ist dieses meist noch schwierig. Geeignet für Grundschüler sind kindgemäße topographische Karten, topographisch-thematische Mischkarten und rein thematische Karten.[280] Vielen Kindern sind Straßenkarten, Fahrradkarten und Wanderkarten ein Begriff. Wird der heimatliche Lebensraum auf seine Vergangenheit hin untersucht, können alte und neue Stadtpläne in großem Maßstab hinzugezogen werden.
Anzustreben ist dabei „ein ungezwungenes Lernen an Hand von konkreten Problemstellungen, die sich aus dem Unterricht ergeben“ (ebd., S. 450) und kein systematischer Lehrgang. Orientierungsübungen im Klassenraum oder vor Ort, das Erkennen von Veränderung durch Vergleichen von Karten, das Ergänzen der Informationen unter Zuhilfenahme anderer Quellen sind Beispiele für einen praktischen Umgang mit Karten im historischen Unterricht. Im vierten Schuljahr kann fächerübergreifend das Thema „Maßstab“ behandelt werden. Ähnlich der Arbeit mit Textquellen sollte jegliche Kartenarbeit eine kritische Bewertung hinsichtlich der vom Autor intendierten Botschaft, Perspektive und Wertung einschließen. Eine Unterstützung der Schüler durch die Lehrkraft ist dabei geboten.

8.4.3.2 Recherchen in öffentlichen Einrichtungen

Recherchen kommen dem Interesse und Forscherdrang von Kindern entgegen. „Der Schüler muss einzelne Spuren verfolgen und diese wie Mosaiksteine zusammensetzen, um ein aussagekräftiges Bild von historischen Abläufen zu bekommen“ (Hamberger 1999, S. 582).
Recherchen nach und in Fachliteratur können in verschiedenen öffentlichen und privaten, ehrenamtlich geführten Einrichtungen erfolgen:

- Bibliotheken, Büchereien und Archiven als Orte zur Verwahrung von Schrifttum aus Behörden, Verwaltungen und Gerichten;

[280] Die hohe Informationsdichte vieler Karten, die Verwendung von Zeichensystemen (z.B. Pfeile, Linien, Punkte, Symbole) sind für junge Kinder kaum in ihrer Komplexität zu durchschauen und verwirren sie schnell.

- Kommunal-, Stadt- und Staatsarchive mit umfangreichem Material zur Heimat-, Orts- und Lokalgeschichte, z.B. Stadtpläne, Adressbücher, Zeitungen, Bilder, Fotographien, Plakate, Flugblätter, Filmmaterial;
- Wirtschafts- und Firmenarchive, Zeitungsarchive, Herrschafts-, Haus- und Familienarchive, Schularchive etc.;
- Landes- und Stadtbibliotheken, Schulbibliotheken, Klassenbibliotheken etc.

Obwohl vorrangig aktuelle Zeitungen und Zeitschriften, Belletristik, Sachbücher, Lexika sowie Kinder- und Jugendbücher angeboten werden, besitzen viele öffentliche Büchereien auch eine Sammlung mit wichtigen ortsgeschichtlichen Publikationen.
Die selbstständige Recherche von Zusammenhängen und Hintergründen, z.B. unter Zuhilfenahme von Lexika, alten Stadtplänen ist schon für Grundschüler motivierend und schult die Fähigkeit der Informationsbeschaffung. Durch eine gezielte Quellenauswahl und präzise Fragestellungen wird eine Überforderung verhindert. Geeignet sind deutschsprachige Quellen des 20. Jahrhunderts, kritisch sollten diese auf ihren Wahrheitsgehalt hin geprüft werden. Schrift- und Sprachbarrieren, besonders für Schüler fremder Nationalität, dürfen dabei nicht unterschätzt werden. Eine intensive Vorbereitung der Archiv- und Bibliotheksarbeit durch die Lehrkraft, z.B. eine Überprüfung der Quellen, die Absprache mit den Archivaren sind unbedingt notwendig (vgl. Hamberger 1999, Pledl 1999, v. Reeken 1999).

Zu berücksichtigen ist der hohe zeitliche und organisatorische Aufwand entsprechender Exkursionen, der in günstigem Verhältnis zum Lernprozess stehen muss. Die Verteilung von Arbeitsaufträgen an einzelne Kinder, die z.B. im Besitz eines Bibliotheksausweises sind, bietet sich alternativ an. Eine Internetrecherche im Vorfeld gibt Auskunft über die Bestände der nächstgelegene Bibliothek (vgl. Pledl 1999, S. 332).

8.4.3.3 Arbeit mit Sach-, Fach- und Kinderbüchern

Die Literatur zur Arbeit mit Sach-, Fach- und Kinderbüchern ist bislang noch begrenzt (z.B. Baumgärtner 1999, Hantsche 1980, Mögenburg 2000a, v. Reeken 1999).
Da Grundschüler aller Jahrgänge in ihrer Freizeit Sach- und Fachbücher zu verschiedenen historischen Themen interessiert lesen (siehe Kapitel 5.2), stellen diese eine Ausgangsbasis für weiterführendes Arbeiten dar. Zum einen werden die Kinder herangeführt und unterstützt, sich selbständig vergangenes Geschehen zu erarbeiten. Zum anderen können Wissensinhalte im Klassenverband erworben, angeglichen und individuell vertieft werden.

Gelernt werden soll ein kritisch-reflektierenden Umgang mit Darstellungsweisen und Inhalten, besondere im Rahmen fächerübergreifenden Arbeitens (Deutsch/Sachunterricht). Für die Schüler besonders motivierend ist eine gemeinsame Auswahl der zu lesenden Bücher aus einer von der Lehrkraft getroffenen Vorauswahl (vgl. Braas 2001, S. 135).
Im Vergleich zu Sach- und Fachbüchern gibt es auf dem Markt der Kinderliteratur für die Altersgruppe von sechs bis 12 Jahren nur sehr wenige erzählende historische Kinderbücher[281].[282] Die meisten eignen sich laut Verlagsangaben erst ab dem Alter von 12 oder 14 Jahren.[283] Für jüngere Kinder existieren Abenteuerbücher und -geschichten, die zwar in einer anderen Zeit spielen, die aber nur als farbige und exotische Kulisse benutzt wird, z.B. „Das Grab der Mumie“ oder „Kampf auf Burg Falkenstein“ aus dem Ravensburger Verlag. Für das historische Lernen sind diese Bücher wenig fruchtbar (vgl. v. Reeken 2000a, S. 48; Rohrbach 2001b, S. 101 f.).
Schulbücher zum Thema „Geschichte“ für die Grundschule liegen bislang nicht vor, so dass dieses Medium hier nicht weiter vertieft wird. Ein Rückgriff auf Schulbuchtexte für höhere Klassen bietet sich in Einzelfällen sicherlich an. Die „fertig“ dargestellte Geschichte und ihr Charakter einer „Pflichtlektüre“ ist aber hinsichtlich eines fragenden, eigenmotivierten, selbstgesteuerten und reflektierenden Umganges mit Geschichte generell fragwürdig.

8.4.3.4 Neue Medien - Arbeit mit dem PC: Internet und CD-ROMs

Überlegungen zur Nutzung „neuer Medien“ zum historischen Lernen sind in der Literatur nur selten, erfreuen sich in jüngerer Zeit aber zunehmendem Interesse (z.B. Horstkemper 1999, Kunze 2002, Pandel/Schneider 1999, Pingel-Rollmann 1997, v. Reeken 1999/2000b; für ausgewählte Internetadressen und Linksammlungen siehe v. Reeken 1999, S. 83 f.).
Internet und CD-ROMs gehört für viele Grundschulkinder zum gelebten Alltag (vgl. z.B. Fromme/Meder/Vollmer 2000), so dass deren schulischer Einsatz als Chance und mittlerweile auch als Notwendigkeit zu befürworten ist. Trotz kritischer Stimmen (z.B. Prote 1996) „lassen sich die Änderungen der medialen Lebenswelt schon im Vor- und

[281] Erzählende historische Kinderbücher sind in der Regel nicht von Wissenschaftlern verfasst. Sie erzählen Geschichte, die in einer bestimmten historischen Situation und Zeit spielt. Die Kinder bekommen einen Zugang zur lebendigen Welt, in der sie mittels Identifikationsfiguren einsteigen können. Altersangemessenheit, historische Korrektheit, emotionale Überforderung u.a. sind im Vorfeld zu klären.
[282] Beispielsweise von Klaus Kordon „Die roten Matrosen“, Ein vergessener Winter“, „Mit dem Rücken zur Wand“, „Frank“ oder „Der erste Frühling“ aus dem Verlag Beltz+Gelber.
[283] Einige Erzählungen für Zwölfjährige eignen sich im vierten Schuljahr für ein fächerübergreifendes Arbeiten. Sie können sowohl in Abschnitten vorgelesen als auch als Klassenlektüre von allen gemeinsam gelesen und besprochen werden. Die historisch relevanten Probleme lassen sich benennen, die Ursachen erforschen, auf ihren Realitätsgehalt hin überprüfen und auf die Gegenwart beziehen. Die Klärung inhaltlicher Fragestellungen durch z.B. die Verwendung einer Karte, eines Lexikons oder eines Sachbuchs als Hilfsmittel lässt sich auf diese Weise aus dem Zusammenhang erlernen. Unterrichtspraktisch lassen sich ein Tagebucheintrag oder Briefe an im Buch handelnde Personen schreiben oder eine Szene nachspielen. Lohnenswert ist ihr Einsatz im Rahmen einer längeren Unterrichtseinheit oder von Projektarbeit. Die Bücher können am Anfang oder am Ende einer Unterrichtseinheit, aber auch die Sachbearbeitung begleitend gelesen werden (vgl. Rohrbach 2001b, S. 101).

Grundschulalter nicht ignorieren, und sie sollten daher auch als allmählich selbstverständliches Elemente des Schulalltags akzeptiert werden“ (Horstkemper 1999, S. 550). In vielen Klassenzimmern gehört bereits mindestens ein Computer zum Inventar, vorwiegend wird er aber bislang nur im Fach „Deutsch“ eingesetzt. Entscheidend für ein (erfolgreiches) Arbeiten am Computer sind die technische Ausstattung der Schulen sowie die fachlichen, methodischen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte.
Gründe, die für die Arbeit mit CD-ROMs und dem Internet sprechen sind vielfältig: ihre hohe Anschaulichkeit, die Begeisterung von Kindern im Umgang mit dem Computer, die Öffnung des Unterrichtes zur Erwachsenenwelt, die Informationsfülle und die Möglichkeit individuellen Lernens. Weitere Vorteile liegen zum einen in der Multimedialität, d.h. die Kombination verschiedener Medien wie Bild- und Textdokumente, Grafiken und Karten, zum anderen in der Hypertextualität, d.h. durch den Nutzer beliebig zu kombinierende Bausteine (vgl. v. Reeken 2000b). Besonders eignen sich die neuen Medien als „Impulsgebung zu entdeckendem, selbstgesteuertem und konstruktivem Lernen“ (Kunze 2002, S. 13),
In zunehmender Zahl zeichnen sich CD-ROMs zum Themenkomplex Geschichte durch plastische Darstellungsweisen aus, mit deren Hilfe schon sehr junge Kinder eindrücklich „Wanderungen“ durch die verschiedenen Epochen der Geschichte unternehmen können. Die Vermittlung von historischen Inhalten erfolgt dabei mehrkanalig (visuell, textuell, auditiv). Anhand von CD-ROMs und Internetrecherchen können Bild- und Textmaterial ausfindig gemacht werden, die sich individuell weiter verarbeiten lassen, z.B. die Geschichte der eigenen Stadt zur Vorbereitung eines Stadtrundganges.[284] Insbesondere für die Orts- und Landesgeschichte eignet sich das Internetangebot zum Aufbau elementarer historischer Wissensinhalte. Anfangs sind entsprechende Seiten durch den Lehrer vorzugeben, im Laufe vermögen die Kinder Recherchen und Lernprozesse selbständig zu bewältigen. Hilfreich für die Eigenarbeit ist ein Katalog an Internetadressen zum leichteren Zurechtfinden im Web. Von zentraler Bedeutung ist stets eine genaue Unterrichtsplanung und -vorbereitung, in der geeignete Internetseiten gesucht und auf ihre Nutzungsmöglichkeiten hin analysiert werden, Fragestellungen formuliert und Arbeitsmaterialien erstellt werden (vgl. Horstkemper 1999; v. Reeken 2000b, S. 30 f.).[285]

Bei der Computerarbeit sind folgende Aspekte zu berücksichtigen: Für einen didaktisch sinnvollen Einsatz sind eine Reihe an komplexen technischen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen zu erfüllen. „Dies erfordert eine theoretische Reflexion der spezifischen Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes der Neuen Medien und bedarf einer

[284] Nach Horstkemper (1999, S. 552) existieren im Web für die Bearbeitung historischer Fragen kaum nutzbare Angebote für Kinder, im Umgang mit allgemeinen Internetseiten bedürfen sie einer intensiven Unterstützung.
[285] Zur Vertiefung siehe das Stufenmodell von Kunze (2002, S. 14 f.). Es gibt einen Überblick über den erheblichen Aufwand der Planung historischen Lernens unter Einbeziehung „neuer Medien“.

realistischen Standortbestimmung, die Aufwand und Nutzen in den Blick nimmt“ (Kunze 2002, S. 10). Im Hinblick auf das frühe historische Lernen sind gegeneinander abzuwägen:

- Die Prädispositionen der Schüler im Sinne von kognitiven Kompetenzen, Interessengebieten und Vorerfahrungen im Umgang mit dem Computer;
- die personellen Voraussetzungen, z.B. die Kompetenz der Lehrkraft im Umgang mit dem Computer, Elternarbeit;
- alternativ einsetzbare didaktisch-methodische Verfahre;
- die materiellen Gegebenheiten;
- der zur Verfügung stehende Zeitrahmen.

Aufgrund der meist begrenzten Hard- und Softwareressourcen ist differenziert und arbeitsteilig zu lernen, wodurch den unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler im Umgang mit dem Computer Rechnung getragen wird. Methodisch bieten sich zum einen Einzelarbeitsphasen an, z.B. für forschend-entdeckendes und selbst bestimmtes Lernen nach eigenem Lerntempo oder zur Verfolgung eigener Zielsetzungen und Interessen. Zum anderen auch Phasen der Partner- und Gruppenarbeit, in denen Suchaufträge bearbeitet, Informationen recherchiert und Rätselaufgaben gelöst werden können. Die z.B. in Freiarbeit gefundenen, für alle Kinder interessanten Informationen lassen sich für die gesamt Klasse durch Ausdrucke zur Verfügung stellen, die Grundlage für inhaltskritische Betrachtungen sein können (vgl. Pingel-Rollmann 1997, S. 204 f.; Rohrbach 2001b, S. 105).

8.4.3.5 Künstlerisches Darstellen: Malen, Basteln, Modellieren etc.

Die besondere Bedeutung künstlerischen Darstellens für das historische Lernen in der Primarstufe wird in der aktuellen Literatur nicht ausreichend hervorgehoben. Beispielsweise v. Reeken (1999) beschreibt in seinem 29-seitigen Kapitel zu „Methoden, Medien und Lernorten historischen Lernens“ als letzten Unterpunkt in nur gut zwei Seiten eine Vielzahl an künstlerischen Darstellungsweisen, die nicht näher expliziert werden. Gerade aber diese handlungsorientierten Verfahrensweisen ermöglichen es, wie es z.B. Hantsche (1981b) am Unterrichtsbeispiel „Kochen und Backen“ demonstriert, Vergangenheit ein Stück weit in die Gegenwart hereinzuholen. „Die Einbeziehung der affektiven Komponente soll letztendlich die verstandesmäßige Durchdringung fördern. Dieser Weg ist besonders bei Kindern der Primarstufe wichtig, denn sie sind zweifellos überfordert, will man ihnen die Geschichte nur über den Weg des Verstandes vermitteln“ (ebd., S. 221). Das Herstellen von Produkten, z.B. Brot nach mittelalterlichem Rezept backen oder Töpfern wie in der Bronzezeit bereitet den Kindern zum einen Freude, zum anderen lernen sie historisches Arbeiten gemäß der

„historischen Methode“ (zur Vertiefung der Möglichkeiten und Chancen künstlerischen Arbeitens siehe z.B. Hall 1993, Hantsche 1981b, Hug 1981, v. Reeken 1999, S. 84 f. sowie „Kochen und Essen“ in Praxis Grundschule 6/1986, „Wie es früher war: Schule“ in Sonderhefte Bausteine Grundschule 1/1994, S. 20 f.).

Das Malen ist eine spezifisch kindgemäße Form, Gedanken, Erinnerungen und Wissensinhalte auszudrücken und Emotionen zu verarbeiten. Die Zeichenaufgaben dieser Studie haben den Kindern viel Freude bereitet, dokumentiert durch variantenreiches Bildmaterial. Neben diesen Einzelbildern zu verschiedenen Themen lassen sich auch Bildfolgen, Kostümentwürfe, Comics u. dgl. darstellen (vgl. v. Reeken 1999, S. 84). In den unteren Jahrgängen eignen sich auch Ausmalbilder[286], um ergänzend kleine Sätze oder kurze Geschichten zu verfassen, weitere Zeichnungen anzufertigen oder auch Rollenspiele zu den Figuren zu entwickeln (vgl. Rohrbach 2001b, S. 99).
Malaktivitäten lassen sich im Kunst- und Sachunterricht ab dem ersten Schuljahr in jeder Phase einer Unterrichtssequenz[287] durchführen. In Einzelarbeiten können die Schüler Arbeitsaufträge wie z.B. „Male, wie die Steinzeitmenschen gelebt haben“ ausführen oder Unterrichtsgänge bzw. Exkursionen gedanklich aufarbeiten (vgl. Erdmann 1999, S. 669). Durch einen Vergleich der Bilder untereinander und/oder mit Quellen lassen sich Wissensinhalte ergänzen und ggf. korrigieren.

Als weitere handlungsorientierte Methoden können die Schüler selbständig Gegenstände, Geräte oder Kleidung herstellen. Zu denken ist an Tätigkeiten wie Töpfern, Schnitzen und Weben, Schneidern und Nähen - letzteres eher fächerübergreifend im Textilunterricht oder in Arbeitsgemeinschaften. Zur Herstellung von Materialien lassen sich im weitesten Sinne auch das organisatorisch aufwendige Kochen und Backen zählen.
Durch das oftmals mühsame Arbeiten lernen die Schüler die „Möglichkeiten, Bedingungen, und Grenzen von Arbeits- und Lebensbewältigung in der Frühgeschichte der Menschheit“ (v. Reeken 1999, S. 84) kennen. Der Vergleich mit entsprechenden Gegenständen und Materialien der Gegenwart zeigt Veränderungen im Zeitverlauf auf, die bewertet und mit Respekt betrachtet werden können (vgl. ebd., S. 84 f.).
Ebenfalls lassen sich eigene Karten im Sinne von „Karten über Geschichte“ sowie Modelle, z.B. Stadtmodelle oder Landschaftsmodelle mit Pappe, Gips, Knete, Sand, Ton, Moos, Styropor, Holz, Ton usw. erstellen. Es lassen sich z.B. historische Szenarien oder

[286] Ausmalbilder eignen sich nur bedingt für schulische Zwecke, da sie wenig Kreativität zulassen. Werden sie als „Medium“ zum Zwecke kreativen Schreibens und Malens eingesetzt, z.B. zum schriftlichen Verfassen einer Geschichte oder zur zeichnerischen Darstellung eines weiterführenden Szenarios, können sie in Freiarbeitsphasen durchaus sinnvoll zum Einsatz kommen (vgl. Rohrbach 2001b, S. 99).
[287] In der Einstiegsphase ist bei jungen Kindern mit heterogenen Wissensbeständen und damit schneller Überforderung zu rechnen.

Siedlungen nachstellen, die dann im Grundrissplan selbständig abgebildet werden können. Durch das Spielen mit Legosteinen und Playmobil sind viele Kinder gewohnt, Szenen und Ausschnitte aus Lebenswelten darzustellen. Nach Rohrbach bietet sich ab dem zweiten Schuljahr auch der Einsieg in den Modellbau durch die Herstellung von Diorahmen[288] zu unterschiedlichen Epochen und Thematiken an.[289] Veränderungen und Stagnationen im Zeitverlauf können durch das Zusammenstellen zu Geschichtsreihen verdeutlicht werden (vgl. Rohrbach 2001b, S. 96).

Die Ergebnisse des Malens und Zeichnens sowie der Herstellung von Materialen zur Präsentation von Arbeitsergebnissen können der Öffentlichkeit auf vielfältige Weise zugänglich gemacht werden. Das Aushängen im Klassenzimmer oder auf Schulfluren und das Einheften in eine Dokumentationsmappe sind nur einige Beispiele.

8.4.3.6 Spielen von und „mit“ Geschichte

Als einer der Protagonisten des spielerischen Umganges mit Geschichte gilt Peter Schulz-Hageleit (vgl. 1982/1991/1997/2000). Weitere Überlegungen und Spielvorschläge stammen von z.B. Heitzer (1999b), Hug (1978/1981), Krause/Kressel (1988), Mayer (1997b), Rohrbach (2001a/2001b), Schäffer (1987/1999/2002/2003).
Insbesondere in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht bietet sich der Umgang mit Geschichte in spielerischer Form an. Das Spiel stellt eine kindgemäße Lernsituation dar, gekennzeichnet durch „die fröhliche Selbsttätigkeit, die Spontaneität und Kreativität, das Miteinandersein und Aufeinander-Reagieren, das komplexe, nicht nur intellektuelle Handeln, die Fähigkeit zur Rollenübernahme und zugleich zur Rollendistanz, die Bereitschaft zum fairen Wettbewerb, der auch den anderen ohne Neid gewinnen sehen kann“ (Hug 1981, S. 67 f.). Die Lernpotentiale liegen zudem auf der Motivations- und Emotionsebene sowie der Ebene von Empathie und Perspektivität: Die Gefühle der Kinder können im Spiel expliziter ausgedrückt werden als bei anderen Verfahren (vgl. Heitzer 1999b, v. Reeken 1999).
„Das historische Lernen geschieht im Wesentlichen im Vorfeld des eigentlichen Spielens, und im Spiel wird das Erlernte, werden die Kenntnisse über deren Gegenstand, angewendet, damit zugleich eingeübt und gesichert“ (Heitzer 1999b, S. 644). Dabei werden konkrete historische Fragen aufgeworfen - vielleicht angeregt durch einen Museumsbesuch oder die Betrachtung von Repliken - und Wissenslücken transparent, die zum Weiterforschen

[288] Ein Schuhkarton wird oben geöffnet, bemalt und mit verschiedensten Materialien beklebt. Siehe hierzu auch den Aufsatz „Vom Zeitbewusstsein zum Historizitätsbewusstsein“ von Rita Rohrbach (1998, S. 26 ff.).
[289] Anstelle umfassender Abbildungsversuche bietet es sich vielfach auch an, nur einzelne Bauteile nachzubilden, z.B. eine Flechtwand mit Lehmbewurf, die Einsicht in die Funktion und den technischen Standard einer vergangenen Zeit bringen kann (vgl. Erdmann 2000, S. 669).

anregen. Noch vage Vorstellungen und Wissensinhalte über die Geschichte können im Spiel ausgebaut und gleichzeitig einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Auch das Auffinden von Handlungsalternativen in einer früheren Zeit ist ein denkbarer Lerngegenstand. Je weiter sich die Darstellungen von der historischen Realität entfernen, umso mehr müssen sie durch den Lehrer behutsam korrigiert werden.
Aufgrund der Komplexität des Spiels gibt es verschiedene Begriffsbestimmungen und Spieltheorien. Heitzer (1999b, S. 660) unterscheidet die Spielformen wie folgt:

Lernspiele	Rollenspiele	Plan-Strategiespiele
Memorierspiele	**"geschlossene" R.**	- Fiktive oder reale historische Situationen als "Modell"
- Quiz	- Imitationsspiel	
- Memory	- Theaterspiel	
- Brettspiele		
- Lückentext	**"offene" R.**	- Handlungsalternativen entwickeln
- Kreuzworträtsel	- Pantomime	
- Kartenspiel	- Stegreifspiel	
	- Simulationsspiel	- Konflikt- / Lösungs-Strategien prüfen
Explorative Spiele		
- Collage		
- Puzzle		
- Original/Fälschung		(in der Grundschule schwierig zu realisieren)
- Geschichtsfries		
- Stadtrallye		

Abbildung 43: Spielformen im historischen Lernen nach Heitzer (1999, S. 660)

Memorierspiele dienen zur Wiederholung, Festigung und Sicherung des historischen Wissens. Sie lassen sich, entsprechend den explorativen Spielen, gut durch die Lehrerin hinsichtlich eines bestimmten Kontextes entwerfen (siehe z.B. Anhang, Material IX). Auch die Schüler selber können Kartenspiele, Würfelspiele, Ratespiele etc. zu Themen der Geschichte entwerfen und dabei das Gelernte wiederholen und festigen. Sie stellen Fragen an die Geschichte, die sie selbständig anhand des bislang durchgenommenen Unterrichtsstoffes und durch Hinzunahme anderer Materialien zu klären versuchen. Ergänzen lässt sich die Kategorie der Memorierspiele durch Suchspiele wie z.B. das Finden auf einer Abbildung, das Vergleichen von „Original- und Fälschungsbildern“, das Suchen von ausgewählten Reliquien in einem Museum (vgl. Hug 1981, S. 68).
Szenisches Spielen lässt sich als Ergänzung anderer Methoden einsetzen. „Eine Szene zu

entwerfen, Rollen zu verteilen und Handlungen und Lösungen durchzuspielen sind Grundbedürfnisse von Kindern. Sie vergewissern sich damit ihrer Möglichkeiten, klären und üben Strategien und versuchen, Denken und Handeln anderer Menschen nachzuvollziehen. […] Szenische Spiele füllen den Geschichtsraum mit Kommunikation, Erfahrungen und Handlungen, mit Leben und Denkprozessen“ (Rohrbach 2001b, S. 108). In Rollenspielen müssen Dargestelltes und die historische Wirklichkeit abgeglichen werden und im Einklang stehen.

Die offenen Formen lassen den Schülern relativ viel Gestaltungsfreiheit, d.h. sie können historische Szenen nach ihren Ideen und Vorstellungen entwerfen. Als Anreiz können z.B. Bilder oder eine Geschichte mit offenem Ende dienen. Besonders reizvoll ist die Pantomime, durch die sich bestimmte historische Situationen nonverbal darstellen lassen. Eine einfache Form dieses Spielstyps ist das historische Stegreifspiel, in dem die Schüler so agieren und reden, als seien sie Angehörige einer sozialen Gruppe einer vergangenen Zeit.

In den geschlossenen Formen des Rollenspiels erhalten die Schüler weit mehr Vorgaben, etwa Leseszenen, die mit verteilten Rollen gelesen werden. Einfühlungsvermögen, Selbstdistanz und Wendigkeit im Rollenverhalten sind beim Theaterspielen Fähigkeiten, die im Laufe der ersten Schuljahre gefördert werden müssen. Im Spiel schlüpfen die Kinder in Rollen, mit denen sie sich mehr oder weniger identifizieren. Sie versuchen deren Gefühle, Gedanken und Handlungsweisen nachzuvollziehen. Die Aufgabe des historischen Lernens ist es, diese Identifikationsprozesse in der Vor- und Nachbereitungsphase kritisch zu reflektieren. Die Distanz von vergangener Wirklichkeit zur Gegenwart muss erst langsam erlernt werden (vgl. Heitzer 1999b, S. 652 ff.).

Besonders anspruchsvoll gestaltet sich das Planspiel, das den Kindern durch Indianer- und/oder Geländespiele bekannt ist. Dabei werden fiktive oder reale historische Begebenheiten anhand einer historischen oder literarischen Vorlage kennen gelernt und im Spiel Handlungsstrategien für die beteiligten Personen entwickelt. Im Unterricht der Grundschule lassen sich Plan- und Strategiespiele jedoch nur schwer realisieren.

Als Ergänzung der Schematisierung Heitzers lassen sich noch das Standbild und das Stabpuppenspiel als geeignete Spielformen für das historische Lernen im Alter von 6 bis 12 nennen (vgl. Rohrbach 2001b). Beim Standbild sind die Kinder gefordert, auf Basis einer Vorlage eine historische Situation mit ihren Körpern nachzustellen. Beispielsweise lassen sich mehrere Standbilder vergleichen oder Emotionen entschlüsseln, wodurch besonders die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Empathie gefördert wird. Beim Stabpuppenspiel spielen die Kinder mit Stabpuppen aus Styropor, Holz oder Pappmaché, die von ihnen selbst hergestellt und mit Stoffresten bekleidet sind. Durch den Einsatz dieser Figuren können z.B. Figuren aus einem historischen Kinder- oder Jugendbuch visualisiert werden, mit denen sich Schlüsselszenen nachstellen lassen. „Lernen die Schülerinnen und

Schüler historische Personen in ihren Zeiten kennen, so können sie sich mit Hilfe der Puppen über das Leben in diesen Zeiten unterhalten und sich somit im Zeitbewusstsein, Historizitätsbewusstsein und in der Perspektivenübernahme üben“ (ebd., S. 109).
Als geeignete Spielmittel gelten auch historische Gebrauchsgegenstände, deren Funktion im Unterrichtsverlauf erst thematisiert werden muss, bevor sie im Spiel ausprobiert wird.
Ein pädagogisches Problem des Spiels als Methode des historischen Lernens ist, dass durch z.B. allgemeine Hemmungen, Redeangst, Unsicherheit nicht alle Kinder gerne vor einer „internen“ Öffentlichkeit spielen. Zudem ist das szenische Spiel recht zeitaufwendig und nicht jede Gruppe bzw. jeder Schüler ist zu jeder Zeit bereit, sich in eine Spielsituation einzufinden (vgl. Hug 1981, S. 69; Rohrbach 2001b, S. 108).

8.4.3.7 Lehrer- und Schülererzählung

Geschichtserzählungen lassen sich als die ursprünglichste Form der Begegnung mit der Vergangenheit bezeichnen, so dass sie zum Methodenkanon des historischen Lernens zu zählen sind. Lehrererzählungen gehörten in der früheren Heimatkunde zu den wichtigsten Verfahren zur Vergegenwärtigung von Vergangenheit (z.B. Döhn 1967, Roth 1965). Im Zuge der Wissenschaftsorientierung wurden Erzählungen jedoch zunehmend kritischer zugunsten Methoden aktiven historischen Lernens betrachtet (vgl. Glöckel 1980, S. 88 f.).
Erzählte Geschichten vergegenwärtigen vergangene Ereignisse und Begebenheiten und schaffen eine neue, unmittelbar wirkende Realität. Für das historische Lernen kommen verschiedene Erzählformen in Betracht: Einzel-(Kurz-)geschichten, ausführliche (epische oder dramatische) Erzählungen, Geschichten mit offenem Ende usw.
Gegenwärtig erfreut sich die Lehrererzählung zunehmender Beliebtheit. Durch sie lassen sich insbesondere folgende Kompetenzen fördern:

- Empathiefähigkeit,
- Imaginations- und Abstraktionsfähigkeit,
- Fähigkeit zum Perspektivewechsel, d.h. Hineinversetzen in früher lebende Menschen,
- Kritikfähigkeit.

Des Weiteren haben Erzählungen die Funktionen der Motivation, Anschauung und Problematisierung. Zu einem aktiv handelnden Umgang mit dem Dargestellten gehört auch das kritische Erkennen von authentischen und fiktiven Elementen. Allgemeine Anforderungen bzw. Lernziele sind u.a. aufmerksames Zuhören, sinngemäßes Auffassen der Inhalte, Trennen von zentralen Aussagen und Unwichtigem (vgl. Hug 1981, S. 71).

Erzählt werden kann durch die Kinder selber, durch einen Lehrer oder durch Dritte wie z.B. einem Museumsführer oder Stadtführer. Obwohl das vorwiegend rezeptive Verhalten im Gegensatz zur Handlungsorientierung steht (siehe Kapitel 8.3), ist ihr Einsatz aus verschiedenen Gründen lohnenswert: Sie hat in der Einstiegsphase besonders motivierende Wirkung, sie kann Wissen vermitteln, zum Nachfragen und Weiterdenken anregen. Schon in der Grundschule sind Inhalte, Wirkungsweisen und bestimmte Stilmittel einzelner Erzählpassagen oder der gesamten Erzählung in Gruppenarbeit und/oder im Klassenverband zu analysieren. Denkbar ist der Einsatz von Erzählungen zur Darstellung von Familiengeschichten, früherer Lebensweisen und auch von Entwicklungen (vgl. v. Reeken 1999, S. 69 ff.).
Wichtig ist, dass die Methode in einem Spektrum von anderen Verfahren zum Einsatz kommt und nicht ein alleiniges methodisches Mittel darstellt. Durch einen produktiven Umgang mit den Erzählungen, z.B. in Verbindung mit dem Deutschunterricht können diese Wirkungsweisen verstärkt werden (vgl. Hug 1981, S. 70; Zuber 1982, S. 45).

8.4.3.8 Philosophische Gespräche

Die „Kinderphilosophie“ zeugt von langer Tradition, obwohl sie in der philosophischen Diskussion nicht uneingeschränkt als möglich, nützlich und vorteilhaft angesehen wird (zur Vertiefung der Philosophiegeschichte siehe z.B. Englhart 1997). Der Wert der Methode in der Arbeit mit Kindern ist heutzutage unbestritten, was eine recht beträchtliche Zahl an Publikationen in den letzten zwei Jahrzehnten belegt (z.B. Billmann-Mahecha 1995, Brüning 1985/1999, Camhy 1985/1990/1994a/1994b/1996, Camhy/Iberer 1990, Englhart 1997, Freese 1989/1990, Martens/Schreier 1994, Matthews 1989/1991/1993, Schreier 1993a/1993b/1994/1997). Auch in der Sachunterrichtsdidaktik und der Fachdidaktik findet historisches Lernens zunehmende Beachtung (z.B. Beer 1997, Calvert 1997, Kaiser 2000, Oekmüller/Dölle-Oelmüller/Piepmeier 1995, Wieacker-Wolff 1999).[290] Eine Abgrenzung zwischen dem Gruppendiskussionsverfahren und philosophischen Gesprächen ist dabei teilweise nur schwer vorzunehmen (siehe Kapitel 5).
Im Ansatz des philosophischen Lernens formulieren die Schüler zu problemhaltigen Inhalten ihre eigenen Deutungen, Wertungen und Sichtweisen und wägen sie gemeinsam ab (vgl. Camhy 1996, Schreier 1997). Eine Anwendung als Einstieg in eine Unterrichtssequenz ist aus verschiedenen Gründen lohnenswert:

- Die Kinder können ungehemmt ihre subjektiven Vorstellungen und Ideen zu einem Problem äußern;

[290] Zu verweisen ist auf meinen theoretischen Versuch, das Philosophieren im Rahmen des Themas „Zukunft“ als eine der drei Zeitdimensionen historischen Bewusstseins nutzbringend einzusetzen (siehe Pape 2001).

- Redehemmungen bauen sich ab;
- der Lehrer erhält u.a. Informationen über Vorerfahrungen und Wissensinhalte, Frage- und Problemstellungen, bisher genutzte Medien und Lernorte, die im Weiteren entscheidungs- und handlungsleitend sein können.

Besonders fruchtbar sind philosophische Gespräche mit Grundschülern in Kleingruppen (vier bis sieben Kinder), idealerweise heterogen zusammengesetzt. Geeignete Einleitungen sind Geschichten mit offenem Ende, präsentierte Gegenstände, eigens von den Kindern angefertigte Zeichnungen usw. Einzelne Passagen lassen sich mittels Tonbandaufzeichnungen und Transkription für die Klasse aufarbeiten, ihr Abspielen im Späteren regt zu neuen Überlegungen und ggf. zu Diskussionen an. Die Rolle der Gesprächleitung ist, entsprechend dem Gruppendiskussionsverfahren (siehe Kapitel 4.3.3.1), eher zurückhaltend. Sie moderiert den Gesprächsverlauf durch Fragestellungen oder bei Ratlosigkeit durch eine Rückführung auf die Ausgangsfrage. Generell ist der Ablauf durch ein Frage- und Antwortspiel der Schüler bestimmt (vgl. Pape 2001, S. 15).
Verschiedene Gesprächsequenzen in Kapitel 5.3 belegen, dass sich philosophische Gespräche bereits im ersten Schuljahr erfolgreich durchführen lassen. Die Kinder werden zum Nachdenken angeregt und erhalten - in nicht belehrender Weise - erste Antworten. Ausgehend von ihrem Erfahrungshorizont lernen sie, ihre Fragen und Probleme zu verbalisieren, gemeinsam Lösungswege zu entwickeln, kritisch zu Meinungen anderer Stellung zu nehmen und/oder auch diese zu akzeptieren. „Wichtig ist, dass die Freude der Kinder am Fragen und Denken zu erhalten. [...] Zudem wir die Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit verbessert, denn Aussagen und Meinungen müssen begründet und konsequent vertreten werden“ (ebd.). Neben diesen Beiträgen zur Entwicklung wird auch das Selbstbewusstsein gestärkt, die Fähigkeit zum selbständigen Denken gefördert und es kann Lebenssinn und Orientierung gefunden werden (vgl. Beer 1997, S. 60).
Stets ist pädagogische Sensibilität für die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte und Wissensbestände geboten. Die Durchführung philosophischer Gespräche in Kleingruppen ist mit hohem Zeitaufwand verbunden, der Elternarbeit erforderlich macht.

Die Auswahl von Materialien, Medien und Lernorten ist so zu treffen, dass sich daraus und daran selbständiges Arbeiten ergibt. Im Laufe der Schuljahre ist sie auf die erweiterten Kompetenzen der Schüler abzustimmen. Da die Lese- und Schreibfertigkeiten anfangs noch ausgebildet werden, stehen das Erzählen oder Vorlesen im Vordergrund. Geeignet sind auch Bildbetrachtungen und erste Analysen, künstlerische Gestaltungen wie Malen, Basteln, Töpfern, Collagieren, spielerisches oder mündliches Arbeiten, z.B. die Planung und

Durchführung eines Zeitzeugeninterviews. Im ersten und zweiten Schuljahr ist die Lehrkraft präsenter, sukzessiv vermag sie in den Hintergrund treten.
Um die Lesefähigkeit zu trainieren, bietet sich ein selbständiges Lesen leichter Texte ab Ende des zweiten Schuljahres an.[291] Die Aufgabe der Lehrkraft erstreckt sich dann auf die Auswahl und die Bereitstellung geeigneter Materialien sowie die Begleitung im Leseprozess. Erste selbständige Schreibversuche, welche in einer zusammengefassten Dokumentation, z.B. einem Geschichtsheft, einem Thementisch, einer Zeitung oder in einer Ausstellung münden, können eine Unterrichtssequenz abschließen. Die Auswahl der Fragestellungen und angemessener Methoden soll mit den Schülern gemeinschaftlich getroffen und das jeweilige Für und Wider einzelner Vorgehensweisen kritisch abgewogen werden. Handlungsorientiertes, kindgemäß-wissenschaftliches und forschend-entdeckendes Lernen stehen dabei stets im Vordergrund. Visualisierungen sollen das Unterrichtsgeschehen begeleiten, wodurch der oftmals recht schwer zu erfassende Vergangenheitsbezug auch schwächeren Schülern begreiflich gemacht werden kann.

8.4.4 Verlaufskonzepte: Schritte historischen Denkens

Unterrichtsschritte, auch Artikulationsschemata oder Verlaufskonzepte genannt (vgl. Pandel 1997c, Sauer 2003), stellen die beobachtbaren Phasen- bzw. Verlaufsformen im Unterrichtsgeschehen dar. Sowohl die Folgerichtigkeit (innere Seite) der miteinander verknüpften Unterrichtsschritte als auch der zeitliche Ablauf (äußere Seite), gemessen in Minuten und Stunden, ist für den Lernprozess entscheidend.

Der Grundrhythmus des methodischen Ablaufs erstreckt sich auf drei Ebenen:[292] Einstiegsphase, Erarbeitungsphase und Phase der Zusammenfassung bzw. Ergebnissicherung (vgl. Jank/Meyer 1991, S. 87 ff.; Meyer 1994, S. 129 ff.; Sauer 2003, S. 79). Ähnlichkeit besteht mit der Folge der wissenschaftlichen historischen Untersuchung, eben der „historischen Methode“ mit ihren Verfahrensschritten:
1) „Historische Frage“;
2) „Historische Methode“ (Heuristik, Kritik, Interpretation);
3) „Historische Antwort“.

---

[291] Siehe ergänzend die unterrichtspraktischen Erfahrungen, die eine selbständige Informationsbeschaffung der Schüler durch Lesen ab Ende des zweiten Schuljahres als geeignetes methodisches Vorgehen vorsehen (vgl. z.B. Rohrbach 1998, S. 28).
[292] In der allgemeindidaktischen Literatur liegen eine Fülle von Bezeichnungen der einzelnen Bausteine vor:
- (Unterrichts-)Einstieg, Vorbereitung, Einleitung, Hinführung usw.;
- Erarbeitung, Verarbeitung, Arbeitsphase, Arbeit am Stoff usw.;
- Ergebnissicherung, Anwendung, Übung, Problemlösung, Zusammenfassung, Transfer usw.;
- Kontrolle, Auswertung, Überprüfung usw.;
- Wiederholung, Anknüpfung usw.

Sie wird nicht nur von Bergmann (2001, S. 24) als ein fruchtbares Vorgehen für das Geschichtslernen in der Grundschule angesehen.[293] Die Grundstruktur erlaubt vielfältige Variationen und gibt Raum für die Nutzung verschiedenster Medien und die Einbeziehung unterschiedlicher Handlungsmuster. Jede Erarbeitung eines historischen Themas bzw. einer geschichtlich relevanten Fragestellung erfordert eine Unterrichtsstruktur, die an dem Schema Einstiegsphase, Erarbeitungsphase und Ergebnissicherung und –präsentation orientiert ist.

8.4.4.1 Einstiegsphase: historische Frage- und Problemstellung

Ausgehend von gegenwärtigen Ereignissen oder Problemen fragen die Kinder nach Ursachen für Sachverhalte und/oder nach Erfahrungen der Menschen zu einer bestimmten Zeit. Sie stellen selbständig historische Fragen, z.B. „Wie war etwas?“ „Wie ist das gekommen?“ „Was war danach?“. Berichte im Fernsehen oder in Zeitungen, Jubiläen, Museumsbesuche oder Erzählungen von Großeltern sind konkrete Anlässe, die ihre Wissbegierde auslösen. Bestimmte Fragen werden auch durch eine Erzählung des Lehrers oder mitgebrachte Fotos evoziert. Oftmals ist dafür ein besonderes didaktisches Arrangement erforderlich, mit dem die Lehrkraft Neugier oder Überraschungen hervorruft und damit ein historisches Thema überhaupt erst reizvoll wird (zur Vertiefung des Themas „Einstiege“ in der fachdidaktischen Literatur siehe z.B. Sauer 2003).[294]
Erste vorläufige Erklärungsversuche sind mit Grundschülern zu erarbeiten, die auf den bislang erworbenen Kenntnissen und Vorstellungen der Kinder aufbauen. Auf diese Hypothesen ist stets während der Erarbeitungs- und Erklärungsphase Bezug zu nehmen.

8.4.4.2 Erarbeitungsphase: historische Methode

In der Erarbeitungsphase findet das konkrete Anwenden der historischen Methode statt. Die Kinder arbeiten sich, unterstützt durch die Lehrerin, in den Sach-, Sinn- und Problemzusammenhang ein:

---

[293] Der Geschichtsdidaktiker Hans Glöckel (1980, S. 89) hat bereits Anfang der 1980er Jahre die genannte methodische Grundstruktur historischen Lernens beschrieben: „Unter einer bestimmten Fragestellung bauen wir auf der Stufe der Vergegenwärtigung aus der Arbeit an den verfügbaren ‚Quellen’ ein Vorstellungsbild des damaligen Geschehens auf. Auf der Stufe der Besinnung denken wir über die Sachzusammenhänge dieses Geschehens, über seine Bedeutung für uns und über die Gewißheit unseres Wissens von ihm nach. Die Stufe der Aufbereitung in altersgemäße Darstellung rundet erst den Lernprozess mit einem verbindlichen Ergebnis ab“.
Zur Vertiefung der „historischen Methode“ siehe insbesondere Rüsen 1990b, S. 32-52, erweiterte Fassung in Rüsen 1994b, S. 101-129; Sauer 2003, S. 80. Die einzelnen Schritte dieses Vorgehens werden in der Literatur an einigen Stellen geringfügig modifiziert (vgl. z.B. Bergmann 1996, Pandel 1997c).

[294] Als geeignete Einstiege beschreibt Sauer sich widersprechende Textquellen, Bilder oder Historikerurteile, welche eine „kognitive Dissonanz“ erzeugen, die nach Auflösung verlangt (vgl. Sauer 2003, S. 81). Abgesehen von Einzelfällen können diese gerade junge Kinder inhaltlich schnell überfordern.

1.1 „Heuristik“: Kinder suchen nach Material oder in bereitgestelltem Material
1.2 „Kritik“: Kinder untersuchen das Material – glaubwürdig oder nicht?
1.3 „Interpretation“: Kinder deuten und verknüpfen: Wie passt was zusammen?

Die Phase der Untersuchung ist der umfangsreichste Teil der historischen Erarbeitung, die eine besondere Herausforderung an Lehrkräfte stellt.
Die „Heuristik“ kommt der Neugierde, dem Forscherdrang und der Sammelleidenschaft von Kindern sehr entgegen. Sie lässt sich im Sinne der Konzeptionen des kindgemäß-wissenschaftsorientierten, handlungsorientierten und forschend-entdeckenden historischen Lernens gut umsetzen. Sie suchen in bereitgestelltem und/oder selbständig zusammengestelltem Material und/oder nach Informationen zu einem bestimmten Thema und ggf. nach übergreifenden Zusammenhängen. In der Regel ist es Aufgabe der Lehrkraft, Materialien wie Zeitschriftenartikel, Bilder, Fotos, Buchtexte usw. zusammenzustellen. Die Schüler können daraufhin die aufgeworfene Fragestellung möglichst selbstständig bearbeiten und zu eigenen Ergebnissen gelangen.[295] Eine Selektion aus der Gesamtheit der beschafften Informationen erfolgt in einer Phase der Bestandsaufnahme. Eine Festlegung von Kriterien zur Sichtung des Materials kann durchaus schon im Primarbereich von der Schülergruppe vorgenommen werden. Ein „Hin- und Herspringen zwischen den eigenen Vermutungen und den Antworten des Materials“ (Rohlfes 1979, S. 55), die sich gegenseitig bedingen und korrigieren, ist Kennzeichen des gesamten Erkenntnisprozesses. Dabei sind gerade junge Kinder im Lernprozess aktiv zu begleiten.
„In der Phase der Kritik geht es um ungemein schwierige Operationen, die aber nach allen Erfahrungen schon beim frühen historischen Lernen eingeübt werden können“ (Bergmann 2001, S. 27). Die Schüler analysieren das Material nach seiner Glaubwürdigkeit, Objektivität und Korrektheit. Wissensinhalte, Meinungen, Irrtümer, Einstellungen und Urteile können besprochen und gewichtet werden, wobei die Fähigkeit der Empathie und der Perspektivenübernahme gefördert wird. Besonders durch Gruppenarbeiten im dritten und vierten Schuljahr lassen sich dann sogar mit der Zeit verschiedene Perspektiven erarbeiten, die anschließend im Klassenverband zusammenzutragen und zu erörtern sind.
Nach der kritischen Betrachtung schließt sich die Phase der Interpretation an, in der die Kinder die gefundenen Informationen deuten und verknüpfen. „Die Interpretation soll die Dokumente zum Sprechen bringen und die oft verborgenen Zusammenhänge sichtbar machen“ (Rohlfes 1979, S. 56). Fiktive Elemente sollten dabei erkannt und Ereignisse bzw. Ereignisfolgen möglichst lückenlos rekonstruiert werden. „Sinnbildung“ im Sinne von Geschichtsbewusstsein erfolgt.

[295] In der älteren Literatur wird von vornherein die Verantwortung der Materialbeschaffung dem Lehrer zugewiesen, ohne die Schüler in den Prozess der „Heuristik“ einzubinden. Leeb beschreibt dies mit den Worten: „[...], dass die Hauptaufgabe des Lehrers darin besteht, das Kind mit einer großen Vielfalt möglichst interessanter Materialien zu versorgen, die es zum Agieren, zum Probieren veranlassen können“ (Leeb 1987, S. 166).

Die hier beschriebenen Unterrichtsbausteine verlaufen analog zu wissenschaftlichen Verfahren (vgl. Huhn 1994, S. 33 ff.). Dieses bedeutet, dass Übereinstimmung zwischen den Techniken historischen Lernens im Sachunterricht und fachwissenschaftlichen und geschichtstheoretischen Standards besteht (vgl. Meyer 1995, S. 126).

8.4.4.3 Ergebnissicherung und –präsentation: historische Antwort

Die Kinder geben eine Antwort auf ihre eingangs gestellte historische Frage, indem sie „ihre Geschichte über Vergangenes“ (Bergmann 2001, S. 24) präsentieren. Vorstellbar sind schon im Grundschulbereich unterschiedliche Präsentationsformen. Eine gemeinsame Erörterung und Planung geeigneter Darstellungsmöglichkeiten der Arbeitsergebnisse - manchmal sogar der Öffentlichkeit - sollte idealer Weise im Vorfeld einer Unterrichtseinheit erfolgen (vgl. Bergmann/Thurn 1998, S. 24). Insbesondere in den ersten zwei Schuljahren sollte die Ergebnissicherung mündliche, schriftliche und zeichnerische Verfahren integrieren und erst mit zunehmenden verbalen Ausdrucksvermögen lässt sich sukzessiv historisches Erzählen anbahnen (vgl. Bergmann, 2001, S. 24 ff.; Rohlfes 1979, S. 53 ff.).
Durch die Präsentation der Ergebnisse werden die Schüler sowohl zu zielgerichtetem, selbst motiviertem Arbeiten angeregt als auch in die Arbeitsweisen und Ziele historischer Darstellungsweisen eingeführt. Verschiedene, besonders für die Grundschule geeignete Methoden und Dokumentationsmittel werden im Folgenden vorgestellt.

Zeitleisten sollten ein fester Bestandteil historischen Lernens sein und als solcher auch von den Kindern erkannt werden. Durch sie werden Zeitabschnitte in eine räumlich-anschauliche Ausdehnung transformiert, auf einer meist horizontalen Geraden werden Jahreszahlen als Zeitskala eingetragen. Die Einordnung von Ereignissen, Daten, Situationen usw. erfolgt nicht nur in mündlicher Form, sondern wird durch gesammeltes oder in Eigenleistung der Kinder erstelltes Sach-, Bild- und Textmaterial ergänzt. Veranschaulicht werden der Verlauf der Geschichte mit seinen Entwicklungen und Veränderungen sowie die Überlagerung von Ereignissen in einer bestimmten Zeit. Die Schüler werden sich langfristigen historischen Zeitabläufen und –verhältnissen bewusst, ein chronologisches Orientierungswissen bildet sich sukzessiv aus (vgl. Sauer 2000c, S. 105; Viereck 1998, S. 33).
Eine Zeitleiste kann verschieden lange Zeiträume abdecken, die Länge und der Maßstab[296] müssen für den betrachteten Zeitraum angemessen sein. Es bietet sich daher über die vier

[296] Um Grundschulkinder nicht zu irritieren, darf der Maßstab innerhalb einer Zeitleiste nicht verändert werden. Eine Lösung wäre das Anbringen von „Lupen“ über oder unter einer Überblickleiste, die ein Spezialthema auf einer gesonderten Zeitleiste mit kleinerem Maßstab präsentiert (vgl. Sauer 2000c, S. 105).

Schuljahre an, mehrere Zeitleisten je nach betrachteter Epoche und Fragestellung an der Wand zu sammeln. Viereck (1998, S. 33 ff.) unterscheidet drei Arten von Zeitleisten:

- Zeitleiste für überschaubare Zeitabschnitte

Diese Zeitleiste stellt kleinere, überschaubare Zeiteinheiten dar (ein Tag, ein Monat, ein Jahr), die für die Kinder mit emotionalen Zeitmarken besetzt sind. Eintragen und regelmäßig ergänzen lassen sich Ferientermine, Klassenarbeiten, Geburtstage etc.

- Zeitleiste für einen Lebensabschnitt

Jedes Kind bildet ganz individuell sein Leben anhand emotionaler Zeitmarken ab. Ein Rahmen stellt die Geburt und die Einschulung. Es können persönliche Fotos und Erinnerungsstücke dieser und anderer „Meilensteine“ hinzugefügt werden, in Einzelfällen aber auch Berichte über Ereignisse der Weltgeschichte. Besonders anschaulich ist es, wenn mit Hilfe der Eltern Bezüge zur Familiengeschichte hergestellt werden.

- Zeitleiste für die Zeiträume des Unterrichtsstoffes (Geschichtsfries)

Die Zeitleisten für die Zeiträume des Unterrichtsstoffes gehen über den eigenen Lebensabschnitt und den der nahen Verwandten hinaus. Sie sind für Grundschüler nur schwer vorstellbar, so dass besonderer Wert auf eine angemessene Gliederung und ansprechende Gestaltung gelegt werden muss. Fotos, Informationen und Zeichnungen der Kinder können mit Pfeilen und Klammern entsprechenden Jahreszahlen zugeordnet werden. Der Zeitverlauf wird so besonders eindrücklich (vgl. Viereck 1998, S. 34 f.).

Die Zeitleiste eignet sich gut zur Wiederholung des Gelernten, ihr Betrachten regt immer wieder zu neuem Hinterfragen an. Soll sie dauerhaft als Wandschmuck im Klassenraum hängen, bietet sich als Material Zeichenkarton oder feste Tapete an. Gestalterische Elemente wie z.B. Schrift und Farbgebung lassen sich fächerübergreifend im Kunstunterricht thematisieren (vgl. Sauer 2000c, S. 105 ff.).

Schulmuseum und Schulbibliothek sollten zu permanenten Bestandteilen des Schullebens werden. Die Kinder aller Altersklassen haben die Möglichkeit, Wissen durch

- das Betrachten von Fotos, Zeichnungen und anderem Bildmaterial;
- das Lesen von gesammelten Zeitungsartikeln, Erzählungen und anderem Textmaterial;
- den handelnden Umgang mit ausgestellten Materialien

zu erwerben. Regelmäßige Beiträge „von Schülern für Schüler“ erweitern die Bestände des Museums und der Bibliothek. Auch können Eltern oder Großeltern Textbeiträge liefern oder sogar mit Gegenständen, Fotos oder sonstigen interessanten Materialien dazu beitragen.

Themen der alten Geschichte sollten, genauso wie die jüngste Vergangenheit, zum Inhalt gemacht werden. Durch die Erweiterung der Bestände - eine kontinuierliche Katalogisierung ist wichtig - sind schon nach wenigen Jahren Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit erkennbar. Besonders bietet sich das Thema „das Schulleben früher und heute“ an, denn das „heutige“ lässt sich in wenigen Jahren schon als „früheres“ Schulleben erforschen. Die Perspektiven der Gegenwart und der Zukunft müssen dabei stets Berücksichtigung finden.
Anregend sind auch „wechselnde Ausstellungen“, die in einem bestimmten Turnus durch eine bestimmte Klasse, z.B. in einer Projektwoche erarbeitet werden. Die ausrichtende Klasse eröffnet die Ausstellung, informiert über die ausgestellten Materialien und Medien, demonstriert einen handlungsorientierten Umgang mit bestimmten Materialien und gibt geschichtliche Hintergrundinformationen. Alle Schüler der Schule bekommen so einen Eindruck von der Arbeitsweise eines Museums, das Lernfeld „Geschichte“ erhält eine zentrale Bedeutung. Gleichzeitig wird eine Beschäftigung mit historischen Fragen angeregt. Im Anschluss an die Ausstellung können ausgewählte Gegenstände dem Schulmuseum offiziell „gespendet“ werden.

Das *Klassenzimmer* ist ein besonders wichtiger Lernort, in dem sich die Kinder den überwiegenden Teil der Schulzeit aufhalten. Seine Gestaltung muss individuelles und gemeinsames Lernen zulassen. Das Klassenzimmer ist durch die Lehrerin und Schüler gemeinsam als „Lebensraum“ im Sinne eines offenen Unterrichtes, z.B. durch die Einrichtung eines Klassenmuseums, einer Klassenbibliothek oder eines „Geschichtsschrankes“ (Sprang 2001) zu gestalten. Die Materialien müssen zu Fragen an die Geschichte herausfordern und eigene Lösungswege eröffnen.
Die Einrichtung eines Museums bzw. einer Ausstellung[297] in einem abgegrenzten Teil des Klassenraums vermag die Schüler zu besonderen Leistungen und zu zielgerichtetem Arbeiten anzuregen. Historische Zeugnisse und andere Materialien müssen gesammelt, ausgewählt, beschriftet, geordnet, selektiert, präsentiert oder teilweise hergestellt werden. Ein fächerübergreifendes Arbeiten wie das schriftliche Verfassen von Erklärungen im Deutschunterricht, das Herstellen von Demonstrationsmaterial (Tontöpfe, Kollagen, Zeichnungen etc.) im Kunst- oder Werkunterricht sind nur einige Beispiele.
Durch Einladung kann der Klassenraum für Eltern oder andere Klassen geöffnet werden. Nach intensiver Vorbereitung können die Kinder dann die „Besucher“ selbständig durch „ihr Museum“ führen. Für viele Eltern mag dies eine Anregung sein, ihre Kinder außerschulisch an Geschichte heranzuführen und mit ihnen gemeinsam Fragen zu lösen.

---

[297] Eine interessante Dokumentation eines Grundschulprojektes „Wir gestalten eine Ausstellung“ zum Thema „Schule – gestern, heute und morgen“ mit dem Projektziel des praktischen Gestaltens einer Ausstellung und das gemeinsame Feiern in der Schule stammt von Holl (1992). Anregungen hierzu gibt auch der Aufsatz von Sprang „Geschichte ordnen – im Geschichtsschrank“ (vgl. Sprang 2001).

Eine Klassenbibliothek oder Bücherkiste ermöglicht einen freien Zugang zu Büchern, um Fragen selbständig zu klären und nach Interessenlage individuell zu Arbeiten. Neben der Wissenserweiterung und der Förderung des Geschichtsbewusstseins erweitert das Einrichten einer Bibliothek den Umgang mit historischen Methoden. Sinnvoll ist es, die Bücherbestände durch Spenden der Eltern zu Geburtstagen oder durch Leihgaben zu erweitern. Auch kann das Erarbeitete und Gelernte in Form von „Geschichtsheften bzw. –ordnern“[298] dargestellt und für alle zugänglich gemacht werden. Besonders gelungene Aufsätze, Bilder, Referate usw. lassen sich in einen gesonderten Sammelordner heften, nach dem Druck ist der Band in den Bestand der Klassen- oder Schulbibliothek aufzunehmen. Der geforderte Perspektivenwechsel ermöglicht es vorausschauend zu klären, welche Details an einem bestimmten Thema interessieren und was geeignete Darstellungsformen sind. Die Materialauswahl, das Zeichnen und schriftliche Formulieren von Texten festigt das Erlernte und regen zum Weiterforschen an. Die Geschichtshefte lassen sich sowohl im Hinblick auf ein einzelnes komplexes Geschichtsthema erstellen als auch als Sammelband für alle geschichtsträchtigen Themen, die im Laufe der Grundschulzeit bearbeitet worden sind.
Auch der Vorschlag von Rohrbach (2001b, S. 102), einmal jährlich zu einem historischen Thema eine Büchersammlung (10-30 Bücher) aus privaten und öffentlichen Beständen einer Bibliothek anzulegen, ist nachahmenswert. Leseempfehlungen und kurze Inhaltsangaben können für Klassenkameraden ausgearbeitet und in einem Katalog in der Klassen- und/oder Schulbibliothek zugänglich gemacht werden.

Collagen werden erstellt, um sie in einem Schaukasten oder einem Bilderrahmen im Schulgebäude für andere sichtbar zu machen oder sie im Klassenraum aufzuhängen. „Wer eine historische Collage anfertigt, möchte für sich und andere (Lehrer, Mitschüler) Ergebnisse seiner Recherchen und Überlegungen festhalten und gleichzeitig dazu auffordern, weiterführende (inhaltliche und methodische) Überlegungen anzustellen“

---

[298] Als Orientierung zum Anlegen und Führen eines Geschichtsheftes können folgende Punkte dienen (vgl. Mögenburg (2000b, S. 90):
- Grundausstattung: DIN A 4 Ordner oder Hefter (stehen im Klassenschrank);
- Vervollständigung: Breite Ränder für Nachträge und Korrekturen;
- Systematik: Alle Unterrichtsmaterialien, Mitschriften, Hausaufgaben werden sinnvoll sortiert (Es bietet sich an, dieses begleitend auf dem PC zu schreiben, da weitere Seiten problemlos eingefügt werden können.);
- Gliederung: alle Seiten sollten datiert und mit Überschriften versehen werden. Ggf. sollen einzelne Passagen, Überschriften, Begriffe u. dgl. zwecks Übersichtlichkeit farbig hervorgehoben werden;
- Inhaltsverzeichnis: Der Inhalt wird in einem Inhaltsverzeichnis festgeschrieben, welches am besten auf einem klasseninternen Computer geschrieben wird und so regelmäßig ergänzt werden kann;
- Ergebnissicherung: Sachliche Richtigkeit und Übersichtlichkeit stehen an erster Stelle, an zweiter der Umfang und Gestaltung der Eintragungen;
- Selbständigkeit: Selbständiges, durch die Lehrerin unterstütztes Erarbeiten steht an erster Stelle;
- Überprüfung/Beratung: Die Richtigkeit und Übersichtlichkeit des eingehefteten Materials wird durch die Kinder und die Lehrkraft auf sachliche Richtigkeit und Übersichtlichkeit überprüft;
- Fachsprache: Wichtige Fachbegriffe sollten auf der letzten Seite des Heftes in alphabetischer Reihenfolge erklärt werden. Zwecks Ergänzungen bietet sich auch hier die Verwendung des Computers an;
- Benotung: Eine Benotung erfolgt erst ab dem dritten Schuljahr. Zur Bewertung heranziehen lassen sich neben den Inhalten auch Aspekte der Gestaltung und Sauberkeit.

(Mögenburg 2000c, S. 82). Dabei werden wichtige Daten, Quellen usw. kreativ miteinander verzahnt, damit sie einen optisch ansprechenden Gesamteindruck vermitteln. Sie regen zur Wissensreproduktion sowie zum Nachfragen und zum Weiterforschen an (vgl. ebd.).

Eigenes *Präsentieren* vor einer Gruppe ist schon in der Grundschule ein wichtiges Verfahren, um Sachlichkeit und strukturiertes Darzustellen zu üben. Von Vorteil für jüngere Kinder sind *Gruppenreferate*, wodurch kognitive Leistungsdifferenzen ausgeglichen werden können (vgl. Henke-Bockschatz 2000b, S. 98 ff.).
Anhand klarer Themenstellungen oder Leitfragen suchen die Kinder z.B. in der Bibliothek, im Internet oder in Materialien nach relevanten Inhalten. Die Präsentationen sind durch Perspektivenwechsel auf die Zuhörenden abzustimmen. Die übliche Gliederung eines Referats nach Einleitung, Hauptteil und Schluss sollte den Schülern im Vorfeld bekannt sein. Das Vortragen erfolgt bei Grundschülern anhand eines vorformulierten Textes, der abgelesen wird. Idealer Weise werden wenigsten einige Sätze frei vorgetragen, ggf. mit Hilfe von Fotos oder Dias. Hilfreich sind Hinweise zur nonverbalen Kommunikation.

In der Unterrichtspraxis der Grundschule sind Verkürzungen und Vereinfachungen des Ganges historischen Lernens denkbar und notwendig. Diese ergeben sich situativ aus dem zeitlichen Rahmen, der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, der kognitiven Leistungsfähigkeit sowie dem Kenntnis- und Bewusstseinsniveau der Schülergruppe und anderer Bedingungsfaktoren. „Es muss nicht immer eine klar ausformulierte historische Frage am Anfang stehen, stattdessen kann es ausreichen, wenn das Thema einfach nur neugierig macht. Die eigene Urteilsbildung wird dann erst am erst am Ende der Materialbearbeitung provoziert oder gefördert [...]“ (Sauer 2003, S. 82).

8.4.5 Sozialformen: Formelle und informelle Gruppierungen

Versteht man Geschichtsbewusstsein als ein Konstrukt, das sich durch verschiedene sprachliche Ausdrucksformen, eben durch Kommunikation äußert, ist im Rahmen dieses Kapitels ein kursorischer Blick auf die Sozialformen historischen Lernens zu richten. Zur Vertiefung ist auf die grundlegenden Arbeiten und Lehrwerke vor allem von Jank/Meyer (2002), Kaiser (2000), Meyer (1994) zu verweisen.
Die „Sozialformen“ [299] bestimmen die sozialen Gruppierungen beim Lernen, d.h. sie regeln die Kommunikations- und Interaktionsstruktur des Unterrichtes (vgl. Meyer 1994, S. 136 ff.).

[299] Der Begriff „Sozialformen“ wurde von Wolfgang Schulz geprägt und wird so bis heute noch in der gängigen schulpädagogischen Literatur verwendet (z.B. Meyer 1994). Als Synonyme finden teils auch die Begriffe „Kooperationsformen“ oder „Differenzierungsformen“ Verwendung (z.B. Klingenberg 1982, Meyer 1994).

Sowohl die Struktur der Lerngruppe als auch ihre vorangegangene Lebens- und Lerngeschichte sind hierbei leitend. Besonders vor dem Hintergrund kommunikationstheoretischer Ansätze historischen Lernens spielt die Interaktions- und Kommunikationsstruktur eine zentrale Rolle (vgl. z.B. Pandel 1997b, S. 383). Sie sind „die verschiedenen Institutionalisierungen der Interaktions- und Kommunikationsprozesse, die sich nach Gruppengröße, Dauer der Institutionalisierung und Merkmalen der Gruppenmitglieder unterscheiden“ (Pandel 1985, S. 25). Die Sozialformen ermöglichen einen individuellen Grad an innerer Differenzierung des Unterrichtes, die anhand von verschiedenen Kriterien wie z.B. Schülerzahl, Lerninhalte und –ziele, Schülerinteressen, Wissensstand, methodische Möglichkeiten entschieden wird. Ziele dieser inneren Differenzierung sind nach Jank/Meyer (2002, S. 78 ff.) vor allem:

- Effektives Lernen unter stärkerer Berücksichtigung der individuellen Interessen und Lernvoraussetzungen;
- die Erarbeitung multiperspektivischer Betrachtungsweisen;
- fachliche Spezialisierungsmöglichkeiten;
- die Förderung des sozialen Lernens sowie des Umganges mit Heterogenität.

Durch Differenzierungsangebote bekommen die Schüler die Gelegenheit, ihren Lernprozess gemäß ihren individuellen (Vor-)Kenntnissen und Interessen im vorgegebenen Rahmen zu bestimmen, selbsttätig Erfahrungen mit der historischen Methode zu sammeln und umfangreiche Arbeitsergebnisse zusammenzutragen.
In der allgemeindidaktischen Literatur des Sachunterrichts (z.B. Jank/Meyer 2002, Kaiser 2000, Meyer 1994) sowie in den wenigen fachdidaktischer Arbeiten (z.B. Pandel 1997d) werden vier alternative Grundmuster der Sozialformen beschrieben und diskutiert:

Der *Klassenunterricht* ist die klassische Gruppierungsform, in der eine altershomogene und leistungsheterogene Lerngruppe (20-30 Schüler) gemeinsam ein Thema bearbeitet.

Bei der *Gruppen- bzw. Teamarbeit* werden innerhalb einer Klasse Gruppen gebildet (ca. 3-6 Kinder), die sich gemeinsam oder auch arbeitsteilig mit Fragestellungen zur Geschichte zu beschäftigen.[300]

Bei der *Partnerarbeit* beschäftigen sich zwei Kinder mit einer vom Lehrer gestellten Aufgabe, eine Integration in den Klassenunterricht ist die Regel.
Zentrale Kriterien für Partnerarbeit sind nach Pandel (1997d, S. 393):

- prinzipielle statusmäßige Gleichstellung beider Teilnehmer;

[300] Nach Pandel (1997d, S. 395) wird der Gruppenunterricht nur selten im historischen Lernen praktiziert.

- hoher, gleichmäßig verteilter Redeanteil;
- keine Beeinträchtigung der Kommunikation von außen durch Publikumseffekt (Bloßstellung).

Die *Einzelarbeit* wird in schulische (Stillarbeit, Freiarbeit, Tages- und Wochenplanarbeit etc.) und häusliche (Hausarbeit) unterteilt. Die freien Einzelarbeiten in der Schule sind anhand von Medien, die durch ihre Strukturen und ihren Aufforderungscharakter den Lehrer ersetzen, auszuwählen. Formen der Differenzierung der Lernstoffe nach qualitativen und quantitativen Merkmalen sind in der Grundschule gängig. Pädagogische Interventionen durch die Lehrkraft wie erklären, erläutern etc. können jederzeit erfolgen. Pandel (1997b, S. 393) setzt die häusliche Einzelarbeit mit dem Frontalunterricht in der Schule gleich, weist aber auf eine soziale und räumliche Distanz zwischen Lehrkraft und Lernenden hin.

Eine Koppelung der Sozialformen an bestimmte Arbeits- und Handlungsformen ist nicht zwingend, obwohl sich einige näher stehen als andere. So konnte bislang auch keine Überlegenheit einzelner Sozialformen empirisch nachgewiesen werden (vgl. Meyer 1994, S. 141 f.). Eine Gefahr des Einsatzes der Sozialformen wird in ihrer Verwendungsmöglichkeit als „Manipulationsinstrument“ gesehen (vgl. Pandel 1997d, S. 398). Ein bewusstes Ausweichen gegenüber Kritik und Mitbestimmung, die eigentlich im Unterrichtsprozess erwünscht sind, mag dies zur Folge haben.

8.4.6 Methodische Großformen

Die methodischen Großformen[301] haben eine gewisse Nähe zur curriculären Organisation des Unterrichtes, sie können viele verschiedene Arbeits- und Handlungsformen, Sozialformen und Verlaufskonzepte integrieren. Beispiele sind Lehrgang, Projekt, Kurs, Lektion, Praktikum und Unterrichtseinheit. Für das frühe historische Lernen bieten sich insbesondere Projektarbeit bzw. Vorhaben, Klassenfahrten und Unterrichtseinheiten an:

Die Begriffe *„Projekt“* und *„Vorhaben“* weisen schon eine lange Tradition auf.[302] Heutige Überlegungen beziehen sich unmittelbar auf die Ansätze um die Jahrhundertwende:

---

[301] Die Literatur ist gekennzeichnet durch ungenaue Kategorienbildung und mehr oder weniger synonymisch verwendete Begrifflichkeiten wie z.B. „Methodische Großformen“ (Meyer 1994), „Großgliederung des Unterrichts“ (Klafki 1970b), „Unterrichtsformen“ (Sauer 2003).

[302] Gängige Begriffe sind auch „Projektwoche“, „Projektorientierter Unterricht“, „Projektunterricht“, „Projektarbeit“. Zur Veriefung siehe in der allgemeindidaktischen Literatur z.B. Bastian/Gudjons (1988), Frey (1995), Giest (1994), Heller/Semmerling (1983). Im Rahmen historischen Lernens allgemein und in der Grundschule haben sich in jüngerer Zeit vor allem v. Borries (1997d/1998), Egger (1997), Holl (1992), Loos/Schreiber (1999), Mayer (2001), Rohrbach (2001a/2001b) und Thurn/Tillmann (1997) mit theoretischen Grundlagen der historischen

einerseits die in den USA von Dewey und Kilpatrick vorangetriebene Entwicklung von ganzheitlich-praktischem Lernen im Projektunterricht, andererseits auf einzelne als natürlich aufgefasste Lernkonzepte in der europäischen Reformpädagogik, die vor allem mit den Namen Haase, Kerschensteiner, Kretschmann, Reichwein verbunden sind.

Definieren lässt sich ein „Projekt“ als „das konkrete Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, plant, anpackt, durchhält oder auch abbricht“ (Frey 1995, S. 15). Es ist der Versuch einer Verknüpfung von Leben, Lernen und Arbeiten (vgl. Meyer 1987, S. 143 f.). Eine lebensnahe Problemsituation, welche dem Interesse und Erfahrungshorizont der Kinder entspricht, wird innerhalb und außerhalb des Klassenraumes mit Hilfe von Eltern und Experten bearbeitet. Eine „Vernetzung“ von schulischem Tun und dem realen Leben ist hierbei kennzeichnend (vgl. Hug 1981, S. 66). Planung und Konzeption werden so weit wie möglich von der Lerngruppe selber durchgeführt, schließlich werden die definierten Aufgaben ebenfalls möglichst eigenständig bearbeitet. Die Lehrkraft steht den Schülern beratend zur Seite und gibt damit ihre traditionelle Rolle auf (vgl. Sauer 2003, S. 113 f.). Durch einen Wechsel zwischen handlungsorientierten, forschend-entdeckenden Lernphasen und Momenten der Reflexion lernen die Schüler die Vorgehensweisen eines Historikers nachzuvollziehen. Am Anfang eines Projektes steht eine historische Frage und ein zu skizzierendes Problem, dessen Lösungswege definiert und geplant werden müssen. „Die Schüler werden dabei konfrontiert mit der Notwendigkeit, sich Informationen zu beschaffen, sie lernen, etwa durch Interviews, Zeugnisse von Beteiligten zu sammeln, und sie üben sich daran, die gefundenen Resultate in Wort und Bild darzustellen und kommunizierbar zu machen“ (Zuber 1981, S. 46). Die ursprünglich festgelegten Lösungswege bedürfen zu jedem Zeitpunkt einer Überarbeitung. Genutzt werden können didaktisch-methodische Möglichkeiten der Öffnung des Unterrichtes, der Differenzierung des Lernprozesses, ein Lernen über die Fach- und Jahrgangsgrenzen[303] hinaus. Die Chance der freien Wählbarkeit eines Projektthemas nach eigenen Interessen und das auf eine Dokumentation gerichtet Arbeiten ohne Notendruck macht projektorientiertes Arbeiten für Grundschüler reizvoll (vgl. Rohrbach 2001b, S. 112 f.). In der Endphase sind die Handlungsergebnisse zu reflektieren und im Hinblick auf eine bestimmte Zielgruppe (andere Schüler und Eltern) zu dokumentieren, z.B. in Form eines Geschichtsheftes (vgl. ebd.).

Von projektorientiertem Arbeiten geht eine erhöhte motivierende Wirkung aus, die sich positiv auf das allgemeine Lernverhalten auswirkt. Der erheblichen Arbeits- und Zeitaufwand für alle Beteiligten, um eine vertiefende Einarbeitung in ein Thema oder eine Fragestellung

---

Projektarbeit beschäftigt. Für konkrete Unterrichtsbeispiele und -anregungen siehe Hübner (1997), Krause/Kressel (1988), Moers (1993), Rohrbach (1996), Seidenfuss u.a. (1998). Zur Ergänzung siehe die Literaturangaben von Günther-Arndt unter www.uni-oldenburg.de/guenther_arndt/Geschichtsdidaktik/projekt.htm.

[303] Gleiches gilt für fächerübergreifendes Arbeiten. Am Sachunterrichtsthema werden die didaktischen Entscheidungen für die Fächer Deutsch, Musik, Kunst, Werken und Textil abgeleitet. Ein Beispiel für fächerübergreifendes Arbeiten ab dem vierten Schuljahr zum Thema „Dinosaurier“ gibt Eichmann (1999).

zu ermöglichen, ist meist lohnenswert. Dabei dürfen Projekttage und –wochen nicht als isolierte „Ereignisinseln“ auftreten, die nicht in den sonstigen Schulalltag integriert sind. Unter den üblichen Rahmenbedingungen ist dies meist nicht leicht umzusetzen und es besteht insbesondere in der Primarstufe die Gefahr einer schnellen Überforderung und Entmutigung der Kinder. Elternhilfe ist hier meist ein sinnvoller Weg (vgl. Hug 1981, S. 67).

Die *Unterrichtseinheit* ist eine thematisch abgeschlossene, methodisch eher lehrgangsförmig als offen organisierte Großform (vgl. Meyer 1994).[304]

Eine *Klassenfahrt* bezeichnet einen mehrtägigen Aufenthalt an einem bestimmten Ort, der meist unter bestimmten Gesichtspunkten wie z.B. Naturerleben auserwählt wird. Sie wird thematisch im Unterricht vor- und nachbereitet. Eine Fahrt an einen historischen Ort ermöglicht es, über längere Zeit in der Geschichte „zu forschen“. Praktisch werden auf Klassenfahrten allenfalls einzelne historische Aspekte wie z.B. der Besuch einer Webstube oder eines Museums angesprochen, meist sogar ohne sie zeitlich und inhaltlich einzuordnen.

8.4.7 Kritische Anmerkungen

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben ein Spektrum an für Grundschüler geeignete Methoden, Medien und Lernorten aufgezeigt, die einer jeden Lehrkraft im historischen Lernen zur Verfügung stehen, aber auch für eine Neugestaltung von Rahmenvorgaben als Orientierung dienen mögen. Durch ihren variantenreichen Einsatz, der eben nicht zu einer „Konfettididaktik“ (Pandel in Rohrbach 2001b, S. 114) führen darf, lassen sich viele Lernziele gewinnbringend umsetzen, ohne dabei historisches Lernen als „propädeutisch“ verstehen zu wollen. Neben dem Erwerb historischer Bewusstseinsinhalte lassen sich Grundlagen der Motivation und der Interessendifferenzierung legen bzw. fördern und eine Fragehaltung aufbauen. Die Kinder werden in kindgemäßer Weise mit Methoden wissenschaftlichen Arbeitens vertraut. Historisches Lernen muss sowohl von den Schülern als auch von den Lehrern als fester Bestandteil des Unterrichtes angesehen werden, wodurch im Rahmen unterschiedlichster Themen regelmäßig Fragen aus der Vergangenheit an die Gegenwart und die Zukunft gestellt werden sollten.

Kritisch ist der hohe Zeitbedarf zu betrachten, den die Vorbereitung und Umsetzung des umfangreichen Spektrums an Inhalten und Zielen bedarf (vgl. Bergmann/Thurn 1998, S. 23). Insbesondere geschichtsdidaktisch ungeschulte Lehrer benötigen eine zeitaufwendige

[304] Für eine exemplarische Unterrichtseinheit zum Thema „Römer in unserer Heimat“ siehe Bernloch-Rettstatt (1995).

Einarbeitung in die fachdidaktischen Grundlagen, die viele abschrecken mag. Die Folge ist entweder eine Vernachlässigung historischer Lerninhalte zugunsten anderer Bezugsfächer oder eine unfachgemäße Bearbeitung entsprechender Themen. Sie birgt die Gefahr eines falschen Anspruchsniveaus, so dass die Aufnahmebereitschaft der Kinder verfehlt oder gar verdorben wird. Es ist weder wünschenswert noch möglich, die gesamte Systematik der Fach- und Bezugswissenschaft auf eine elementare Stufe herunterzutransportieren oder sie mit hohem Anspruchsniveau vermitteln zu wollen.

Anzusetzen ist auf der Ebene der Vorbereitung der Lehrkräfte im Rahmen der universitären Ausbildung und des Vorbereitungsdienstes. Hier ist es Aufgabe, sie mit den Prädispositionen von Grundschulkindern und den fachdidaktischen Anforderungen und Besonderheiten historischen Lernens mit seinen Inhalten, Zielen und Methoden vertraut zu machen. Gefordert sind stets Kreativität und Sensibilität für die Interessen und das Leistungsniveau der Klasse, Empathiefähigkeit sowie die Einsicht der Bedeutung der „Allgegenwart von Geschichte“ für Kinder. Die Lehrkräfte sind gefordert, ihre Lerngruppe gut kennen zu lernen und wahrzunehmen, wann und welche Elemente der historischen Methode eingeführt oder gefestigt werden müssen, Arbeitsmaterialien und –medien für ein differenziertes Arbeiten zu arrangieren und so letztendlich den Aufbau von Geschichtsbewusstsein begleitend zu unterstützen. Der Nutzen des Erwerbs einer historischen Fragehaltung und historischer Arbeitstechniken wird sich im Rahmen einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Geschichte schnell zeigen. Darüber hinaus lassen sich die erworbenen Kompetenzen vielseitig in anderen Zusammenhängen und Unterrichtsfächern nutzbringend einsetzen. Man denke an die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, Texte zusammenzufassen und nicht nur abzuschreiben, die Ergebnisse der eigenen Arbeit vor einer Gruppe zu präsentieren, sich eigenständig notwendiges Wissen und Können anzueignen etc.

9 Abschlussbetrachtung

Fragestellungen an das historische Lernen in der Primarstufe können vielfältiger Natur sein, die sich auf verschiedenen Ebenen der allgemeinen und der fachwissenschaftlichen Didaktik und Methodik, der Entwicklungspsychologie, der Pädagogischen Psychologie, aber auch auf der unterrichtspraktischen Organisation ansiedeln lassen (vgl. Glöckel 1981, S. 51 f.). Die gegenwärtigen, noch rudimentären geschichtsdidaktischen Ansätze und Überlegungen sind vor allem auf die unterschiedlichsten Aspekte der Unterrichtsgestaltung und -organisation in Form von Unterrichtsvorschlägen und didaktisch-methodischer Grundlegungen ausgerichtet, meist jedoch ohne Bezugnahme auf empirische Ergebnisse der Entwicklungspsychologie. Doch eben die Berücksichtigung der kognitiven und sprachlichen Prädispositionen, das historische Vorwissen und die Vorstellungen von Kindern sowie der individuelle Entwicklungsstand historischen Bewusstseins stellt eine Grundvoraussetzung zur Auswahl von allgemeinen und spezifischen Inhalten, Lehr-/Lernzielen und fachspezifischen Unterrichtsmethoden dar.

Vor diesem Hintergrund und unter Bezugnahme auf die Theorie der Entwicklung bereichspezifischen Wissens (z.B. Sodian 1995, Wellman/Gelman 1992) wurde in dieser Arbeit das Ziel verfolgt, dem Entwicklungsstand historischer Sinnbildungsleistungen von 201 Grundschulkindern aller vier Jahrgänge empirisch nachzukommen. Gemeint ist die Herstellung eines Zusammenhanges von Erinnerung an die Vergangenheit, Verstehen der Gegenwart und Erwartung der Zukunft durch produktive Deutung von Zeiterfahrungen. Geschichtsbewusstsein ist also mehr und anderes als das Bewusstsein von der Vergangenheit. Als basale Voraussetzungen gelten mindestens rudimentäre Wissensbestände, Sprachvermögen sowie verschiedene kognitive Kompetenzen - insbesondere die Ausbildung von Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein - sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Geschichtsbewusstsein manifestiert sich dann in Form von Schlussfolgerungen, Deutungen, Analogien etc., es hat u.a. die Funktion der Ausbildung von Handlungsoptionen, der Identitätsbildung und dem Verständnis von Pluralität.

Ein theoretischer Orientierungsrahmen bildet zum einen die noch rudimentäre empirisch-psychologische Grundlagenforschung zur Ontogenese historischen Bewusstseins im Kindesalter (ältere Arbeiten von z.B. Küppers 1961, Roth 1955, Sonntag 1932; jüngere Studien von z.B. Beilner 1990/1992/1998/1999/2000/2003, El Darwich 1991, Kölbl 2004a), zum anderen die grundlegende geschichtswissenschaftliche und –didaktische Theoriebildung (z.B. Pandel 1987/1991a/1991b, Rüsen 1994b/1994c, Straub 1998b). Nicht zu übersehen sind hier Desiderate wie z.B. unzureichende oder gar fehlende theoretische Prämissen der empirischen Bemühungen, ein unzureichender Rückgriff auf das Methodenspektrum empirischer Sozialforschung, welche zum Teil die Ausrichtung und Anlage des vorgestellten Dissertationsprojektes begründen.

Gerade durch die qualitative Ausrichtung des hier vorgestellten Ansatzes wird dem Anliegen der neueren Entwicklungspsychologie zur adäquaten Erfassung und Auswertung von Daten zum kindlichen Geschichtsbewusstsein entsprochen. Vor dem Hintergrund der Forschungsmethodologie der Grounded Theory ließ sich dem Untersuchungsbereich mit verschiedenen Fragestellungen und Annahmen begegnen, ohne dabei von einer bestehenden Hypothese oder Theorie auszugehen. Je nach Forschungsintention kamen sowohl verbale oder nonverbale als auch strukturierte oder unstrukturierte Methoden zum Einsatz. Durch die Verwendung einfacher, verbal strukturierter Erhebungsmethoden (z.B. Gruppendiskussionen und Fragebögen), aber auch nonverbaler, weniger strukturierter Methoden (z.B. Zeichnungen) wurde dem sich noch entwickelnden kognitiven Leistungsniveau und dem Sprachvermögen von Grundschulkindern Rechnung getragen. Als besonders geeignet und kindgemäß zur Erfassung von Deutungsmustern, Verknüpfungsleistungen, Vorstellungen und Meinungen von Sechs- bis Zehnjährigen über historische Ereignisse und Begebenheiten hat sich das Verfahren der Gruppendiskussion als ein neuerer Standardzugang qualitativer empirischer Sozialforschung erwiesen. Im Themenfeld „Geschichtsbewusstsein“ hat es bislang nur selten Anwendung gefunden (vgl. Billmann-Mahecha 1998, Hausen 1996/1998, Kölbl 2004a).

Nachfolgend ein Resümee der empirischen Studie aus drei verschiedenen Perspektiven:

Aus *entwicklungspsychologischer Perspektive*

lassen die Analyseergebnisse der Erhebungen den Schluss zu, dass schon Erstklässler über eine erste Form von Geschichtsbewusstsein verfügen und sie durchaus kompetent und motiviert sind, sich vom ersten Schultag an im Unterricht mit Geschichtsfragen zu beschäftigen. Die Annahmen, dass Grundschulkinder aus kognitiven und sprachlichen Gründen zum Geschichtslernen noch nicht in der Lage sind, wie in der älteren entwicklungspsychologischen und fachdidaktischen Literatur dargestellt, ist aus heutiger Sicht nicht mehr haltbar.
Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass Erstklässler sicher im Umgang mit den Basiskompetenzen des Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstseins sind, sie selbstverständlich historische Perspektivenwechsel vorzunehmen vermögen oder ihnen jederzeit der sprachliche Ausdruck in der Darstellung von historischen Fakten und Zusammenhängen gelingt. Sie verfügen aber über erste Wissensinhalte und bildhafte Vorstellungen von historischen Ereignissen und Szenarien. Es manifestieren sich Kenntnisse über das System der Chronologie, wodurch es ihnen bereits möglich ist, ein zeitliches Nacheinander von Epochen und Ereignissen zu fixieren und Entwicklungen im Sinne des Historizitätsbewusstseins aufzuzeigen. Viele nennen singuläre Gründe für Veränderungen. Sie

wissen über die reale Existenz von z.B. Steinzeitmenschen und Rittern und vermögen die damaligen Lebensumstände im Groben zu skizzieren. Schon die Sechs- und Siebenjährigen interessieren sich für die verschiedensten historischen Fragestellungen, insbesondere zu der Prähistorie und der Zeit vor der Hominisation. Reizvoll ist für alle Grundschüler die Andersartigkeit, das Rätselhafte und Abenteuerliche vergangener Zeiten. Sie vermögen erste Zusammenhänge zwischen den Zeitdimensionen herzustellen.

Im Vergleich verfügen die Viertklässler über ein erweitertes und vertieftes Faktenwissen und historisches Verständnis. Sie skizzieren recht umfangreiche Szenarien und setzten sich kritisch mit eigenen oder anderen geäußerten Vorstellungsinhalten auseinander. Statische Zustände sind ihnen nun ein Begriff, sie stellen selbst initiiert Bezüge zwischen Ereignissen und Lebensumständen in verschiedenen Zeiten her. Veränderungen führen sie in elaborierter Form auf Erfolge in der Wissenschaft, Erfindungen und technische Innovationen, sich wandelnde menschliche Bedürfnisse, nationale Machtbedürfnisse, aber auch auf Umwelteinflüsse und die gegenwärtig utopisch erscheinende Einflussnahme außerirdischen Lebens zurück. Eine Differenzierung zwischen „real“ und „fiktiv“, welche vielen Schulanfängern nur bedingt gelingt, ist in der Regel für die Viertklässler wenig problematisch – mit Ausnahme des Verhältnisses der biblischen Geschichte und der Historie hinsichtlich Fragen zur Entstehung der Erde und des Lebens.

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein ein Prozess ist, der insbesondere durch außerschulische Aktivitäten und intrinsische Motivation der Kinder vorangetrieben wird. Belegt wird dieses u.a. durch die Bandbreite der genutzten Informationsquellen. Nach eigenen Angaben rezipieren viele Erstklässler interessiert Hörspielkassetten, Fernsehsendungen und -filme, sie hören mit Begeisterung Erzählungen von (Groß-)Eltern und betrachten voller Neugier bildliche Darstellungen, ausgestellte Relikte und Nachbildungen in Museen sowie Bauwerke aus früheren Zeiten wie z.B. Burgen. Bei den älteren Kindern wird das Spektrum um Fernsehreportagen und -dokumentationen, CD-ROMs und um schulische Unterweisung erweitert.

Die in einer peer-group variierenden Kenntnisse und Kompetenzen weisen darauf hin, dass sich der Aufbau von Geschichtsbewusstsein als individueller Prozess vollzieht, an dem sowohl die Umwelt, durch z.B. außerschulische Informations- und Lernangebote, die „allgegenwärtige Geschichtskultur“ als auch jedes Kind selber mit seinen individuellen Prädispositionen beteiligt ist. Eine besondere Bedeutung kommt an dieser Stelle der Schule zu, deren Möglichkeiten derzeit jedoch noch nicht ausreichend genutzt werden.

Die vorgestellte Studie mit ihrem umfassenden Methodenspektrum, ihren Zielsetzungen und Ergebnissen stellt, unter Berücksichtigung bereits vorliegender Arbeiten, eine Basis für eine weiterführende Annäherung an das historische Bewusstsein dar.
Empirisch lässt sich beispielsweise das außerschulische Lernen näher betrachten, aus dem

sich viele Wissensinhalte und Vorstellungen der Kinder speisen. Auch das Vorschulalter ist sicherlich von besonderem entwicklungspsychologischem Interesse, in dem eine erste Annäherung an historische Fragestellungen erfolgt. Zu diesem Zeitpunkt lernen die Kinder sukzessiv, Zeiträume und –zyklen wahrzunehmen, sie setzten sich intensiv mit Veränderungen hinsichtlich ihrer eigenen Lebensgeschichte auseinander und sie versuchen zu erkennen, ob etwas „stimmt“ oder „ausgedacht“ ist. Vor dem Hintergrund der Erforschung von Geschichtsbewusstsein könnte u.a. zu klären sein:

- ab wann, auf welche Weise und mit welcher Intensität diese Prozesse erfolgen;
- wie Vorschulkinder mit historischen Themen und Fragestellungen, z.B. im Spiel, beim Vorlesen und Betrachten von Büchern umgehen;
- welche Verstehensleistungen sie hinsichtlich aller drei Zeitdimension vollbringen;
- auf welche Weise sie sich sprachlich über historische Ereignisse und Zusammenhänge zu äußern vermögen.

Dieses sind exemplarische Fragestellungen, die zu diesem Zeitpunkt noch ungeklärt sind, aber gerade im Hinblick auf die außerschulische Förderung von Interesse sind.
Ein weiterführendes empirisch-methodisches Vorgehen sollte nicht auf wenige „große“ oder „harte“ repräsentative Untersuchungen beschränkt sein, besonders fruchtbar vor allem bei jüngerer Kindern sind durchaus viele „kleine“, „weiche“ Studien mit breit angelegten Forschungsdesigns. Eine Kombination unterschiedlicher, vorwiegend qualitativer Erhebungsverfahren - wie hier eine Zeichenaufgabe mit ergänzenden Einzelinterviews - erweist sich als besonders ertragreich. Aus inhaltlicher Perspektive lassen sich die hier betrachteten Fragestellungen beliebig vertiefen.

An dieser Stelle sollen ergänzend einige kritische Aspekte hinsichtlich der Anlage der Untersuchung sowie einige Besonderheiten bei der empirischen Erfassung von Geschichtsbewusstsein bei sehr jungen Probanden angemerkt werden.
Die vorgestellte Studie zeichnet sich durch eine relativ geringe Probandenzahl, eines aus verschiedenen Gründen beschränkten Zeitrahmens und im Ergebnis einer kleinen Datenbasis aus, wodurch sie nur bedingt abgesichert ist. Aufgrund eines umfangreichen Methodenspektrums ließen sich die verschiedensten Dimensionen von Geschichtsbewusstsein erhellen. Sie unterscheidet sich damit von bereits vorliegenden Arbeiten (z.B. Beilner), die meist nur auf Einzelaspekte historischen Bewusstseins beschränkt sind. Kindergruppendiskussionen und zeichnerische Darstellungen in Verbindung mit mündlichen Befragungen erwiesen sich als ergiebige Datenquellen zur Erfassung der verschiedenen Aspekte historischen Bewusstseins.

Insbesondere bei den sehr jungen Probanden sind die noch in der Entwicklung begriffenen kognitiven und (schrift-)sprachlichen Fertigkeiten, die fehlenden Wissens- und Vorstellungsinhalte, das variierende Arbeitstempo sowie das mangelnde Konzentrationsvermögen forschungspragmatisch problematisch. Sie führen vielfach zur Abgabe unfertiger, unsauberer oder thematisch unzutreffender Arbeiten. Nicht selten ergeben inhaltliche und gestalterische Absprachen untereinander ähnliche Arbeitsergebnisse, so dass Eigenleistungen einzelner Kinder in Frage gestellt werden müssen. Erforderlich sind daher ein kontrollierter Arbeitsprozess und explizite Hinweise auf eigenständige Leistungen. Des Weiteren sind im schulischen Kontext die Rolle der Gesprächsleitung als Autoritätsperson bei einer Befragung oder Gruppendiskussion, in denen ein Kind in einer relativ geschlossenen Situation einem Erwachsenen gegenübersteht, sowie die Einflussnahme der Eltern nicht zu unterschätzen.
Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen lässt sich nur ein Teil der Forschungsverfahren gewinnbringend einsetzten, die eher dem qualitativen als dem quantitativen Paradigma entstammen. So ist z.B. bei der Kindergruppendiskussion der hohe organisatorische und zeitliche Aufwand der Durchführung, Aufzeichnung, Transkription und Interpretation zu beachten. Bei der Datenauswertung ergeben sich oft Probleme aufgrund der unterschiedlichen Gruppendynamik und damit der Vergleichbarkeit der Wissens- und Vorstellungsinhalte, Meinungen und Sichtweisen der Gruppenmitglieder. Ebenso wie bei der Auswertung von Kinderzeichnungen bleiben auch hier vielfach offene Inhaltsfragen.

Aus *pädagogischer Perspektive*

wird in dieser Arbeit vor dem skizzierten entwicklungspsychologischen Hintergrund der Ansatz verfolgt, Geschichtslernen und –denken schon vom ersten Schuljahr an als einen festen und regelmäßig wiederkehrenden Bestandteil in den Sachunterricht zu integrieren. Durch ein so genanntes „begleitetes Geschichtslernen“ soll die intrinsische Motivation und die besondere Eigeninitiative und -aktivität der Kinder unterstützt werden. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, einen individuellen Zugang zur Geschichte zu finden und ihre besonderen Fähigkeiten und bereits erworbenen Kenntnisse einzubringen. Diese „Kindorientierung“ heißt aber nicht, dass nicht auch der Blick für neue Inhalte und Lernwege, aber auch für historische Zusammenhänge zwischen den Zeitdimensionen zu schärfen ist. Schon mit Schuleintritt sind auch gezielt Wissens- und Vorstellungsinhalte sukzessiv anzugleichen und gemeinsam mit den Kindern kritisch auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, ggf. aber auch als „Korrektiv“ falschen Vorstellungen entgegenzuwirken.

Aufgabe der Lehrenden ist es, Spannungsbögen zwischen Zeit- und Geschichtsfragen, den verschiedenen Lebensbereichen und historischen Dimensionen der Veränderungen zu schlagen. Anzuknüpfen ist dabei an den vielfältigen Fragen der Kinder, den von ihnen genutzten Wegen der Informationsgewinnung sowie dem Entwicklungsniveau des Geschichtsbewusstseins. Ebenso gewinnbringend für die Unterrichtsgestaltung ist die schon bei vielen Schulanfängern deutlich werdende intrinsische Motivation, die sich sowohl bei den Viertklässlern als auch bei den Schulanfängern in dem Wunsch nach einer verstärkten Bearbeitung von Geschichtsfragen im Sachunterricht äußert.

In jeder Altersstufe sollen die Schüler in differenzierter Form lernen, lebenspraktische Zusammenhänge zwischen Vergangenheit („früher“, „damals“ etc.), unserer Gegenwart („heute“, „jetzt“ etc.) und Zukunft („morgen“, „später“ etc.) zu erkennen und herzustellen. Nur so erwerben sie die Kompetenz, sich mit der Zeit sachgerecht zu orientieren und ihren eigenen Standort zu bestimmen. Parallel zum Aufbau des Zahlbegriffs ist der Blick der Kinder für Zahlangaben, Zeiträume, chronologische Abfolgen und den sprachlichen Ausdruck von Zeitbezügen zu schärfen. Regelmäßig wiederkehrend sind Entwicklungen und deren Ursachen aufzuzeigen und statische Zustände im Sinne des Historizitätsbewusstseins zu erkennen. Die Dimension des Realitätsbewusstseins („real-fiktiv“) ist stets im Unterrichtsgeschehen zu berücksichtigen und anhand verschiedenster historischer Persönlichkeiten, literarischer, religiöser und fiktiver Figuren fächerübergeifend aufzuarbeiten. Der Aufbau historischer Kenntnisse, Vorstellungen und Wissensinhalte erstreckt sich anfangs primär auf familiäre, soziale und kulturelle Aspekte und Zusammenhänge, erst sukzessiv können ökonomische, moralische und politische Inhalte zum Unterrichtsgegenstand werden. Der Weg der historischen Erkenntnisbildung führt dabei vom Konkreten zum Abstrakten. Im Interesse der Schüler liegt es, dass ihnen die Themen räumlich, zeitlich oder physisch nahe sind, sie aber auch von den aktuellen gegenwärtigen Entwicklungen bestimmt werden. Der „Gegenwartsbezug“ kann in einem Vergleich bestehen, der Analogien und Entsprechungen, aber auch Differenzen und Kontraste sichtbar macht. Es wird verfolgt, durch regelmäßige Rückblicke Lösungen und Beispiele für gegenwärtige Probleme zu finden, die schließlich zur Orientierungsbildung und einem langfristigen Aufbau einer Handlungskompetenz führen. Durch die selbständige Entwicklung zukünftiger Perspektiven erfahren die Kinder die Bedeutung der Geschichte für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben, sie lernen gegenwärtige Lebensverhältnisse in ihrem Wert zu schätzen. Mit der Zeit werden sie intrinsisch motiviert, entsprechende Fragen zu formulieren und nach Antworten zu suchen. Die Beschäftigung mit dem, was geschehen und Geschichte geworden ist, hat letztendlich der Aufklärung der politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse, in denen wir leben, zu dienen.

Durch stetige Kommunikation über „Geschichte“ können schon zu Schulbeginn die bereits von Sechs- und Siebenjährigen entwickelten Kompetenzen historischer Erklärungen, Beschreibungen, Schlussfolgerungen, Begründungen und Rückschlüsse, aber auch schon durch erste Beurteilungen, Definitionen, Analogien etc. gefördert werden. Diese kommunikativen Aspekte des Unterrichtes sollten neben einer Vielzahl anderer Unterrichtsverfahren in die fachwissenschaftliche, gleichzeitig auch kindgemäße „Historische Methode“ integriert sein. Ausgehend von einer bestimmten Fragestellung lässt sich idealerweise mit bereits vertrauten, aber auch noch unbekannten wissenschaftsorientierten Arbeits- und Hilfsmitteln arbeiten, um möglichst eigenständig handelnd-entdeckend Lösungen zu finden. Die Schüler werden so den richtigen Umgang mit Texten, Bildern und anderen Medien der Geschichte kennen und anwenden lernen. Sie sollen die Gelegenheit bekommen, Geschichte zu spielen und gestalterisch nachzuvollziehen. Über das Lernen in der eigenen Institution hinaus kann es im Sinne eines offenen Unterrichts an anderen Orten organisiert, beeinflusst und in die eigenen intendierten Bildungsprozesse miteinbezogen werden. Dabei müssen Aufwand und Ergebnisse in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Gerade durch den Umgang mit Überresten oder Repliken kann Geschichte lebendig erfahren und in Beziehung zur Gegenwart gesetzt werden. Die oftmals nur mit hohem Aufwand verbundenen Unterrichtsgänge, Exkursionen, Museumsbesuche usw. sind, sofern sie kindgemäß gestaltet sind, weitaus gewinnbringender als das Lernen anhand von Abbildungen und Texten. Eine Sensibilisierung der Kinder für historische Zeugnisse in ihrer Lebenswelt ist ein erster Schritt zum selbständigen Hinterfragen von Vergangenheit. Eben durch eine methodisch-didaktische Vielfalt, die abgestimmt sein muss auf die Bedingungen der Lebenswirklichkeit heutiger Kinder, ihren entwicklungspsychologischen Prädispositionen sowie den neueren geschichtsdidaktischen Erkenntnissen können die Schüler in individueller Weise dort abgeholt werden, wo sie stehen.

Die Umsetzung der vorgestellten unterrichtspraktischen Ansätze bietet erste Ansatzpunkte für die Unterrichtsforschung und Theoriebildung hinsichtlich der Qualität und Quantität historischen Lernens im Sachunterricht. Entsprechend der angloamerikanischen Forschung lassen sich Schwerpunkte wie u.a. die Verstehensleistung von Grundschulkindern beim Lesen historischer Quellen, die Messung der Effektivität einzelner Lernwege näher betrachten. Obwohl das Erstellen einer „Didaktik historischen Lernens in der Grundschule“ noch weit entfernt ist, lassen sich doch einzelne Aspekte systematisch empirisch aufarbeiten. So können beispielsweise Lehr-Lernziele gewonnen, klassifiziert, hierarchisiert, operationalisiert und evaluiert werden. Idealerweise kann dieser Aufgabe durch miteinander vernetzte und interdisziplinär ausgerichtete Studien nachgekommen werden. „Am erfolgreichsten könnte sie [die wissenschaftliche Erforschung des geschichtlichen Bewussteins] von einer größeren

Gemeinschaft von Lehrern durchgeführt werden, die in jahrelanger systematischer Beobachtung ihrer Schüler vom ersten Schuljahr an die wirklich kindeseigenen Formen geschichtlichen Vorstellens und Denkens zu sammeln und aufzuzeichnen hätten“ (Ebeling 1973, S. 45). Eine in diesem Sinne fortgeführte Empirie wäre nicht nur im Hinblick auf die Interessen und Bedürfnisse von Kindern wünschenswert.

Aus *institutioneller Perspektive*

ist der Stellenwert historischen Lernens generell neu zu durchdenken, sei es auf Ebene der universitären Ausbildung, der Rahmenvorgaben durch die Kultusministerien oder auch der Schule selber. Leitend sind dabei pädagogische Prämissen, die auf den gewonnenen entwicklungspsychologischen Ergebnissen aufbauen.
Durch die gesellschaftliche Notwendigkeit historischer Aufklärung und der Allgegenwart von Geschichte ist es nicht gerechtfertigt, wie es beispielsweise in den gültigen Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht aus dem Jahre 1982 verankert ist, historischem Lernen eine randständige Rolle zuzuordnen und die Umsetzung im Grunde in die Hand der einzelnen Fachlehrer zu legen. Anhand der neuen entwicklungspsychologischen und fachdidaktischen Erkenntnisse sind die Rahmenvorgaben der einzelnen Bundesländer mit ihren Zielsetzungen, Inhalten und Methoden zu durchdenken und ggf. zu revidieren. Zu berücksichtigen sind hierbei die empirischen Ergebnisse über die entwicklungspsychologischen Prädispositionen von Grundschulkindern sowie der Wandel der Lebenswelt im Sinne einer allgegenwärtigen und sich rasant entwickelnden Geschichtskultur. Sowohl eine zeitliche Ausdehnung historischer Lerninhalte als auch die Verankerung eines bezugsfach- und fächerübergreifenden, ganzheitlichen Lernens von Geschichte ist in den Vordergrund zu stellen. Ziel ist dabei eine regelmäßige Verknüpfung historischer Aspekte mit Fragestellungen anderer Bezugsfächer, wodurch „Geschichte“ zu einem festen Bestandteil der (Sach-)Unterrichtspraxis wird. Dieser soll als solcher von den Schülern erkannt werden, wodurch historische Betrachtungen zur Selbstverständlichkeit werden. Auszugehen ist stets von gegenwartsorientierten, lebenspraktischen Zusammenhängen. Nur durch die Vorgabe verbindlicher Unterrichtsgegenstände mit bindenden Themen und Lernzielen können grundlegende Voraussetzungen für ein weiterführendes Lernen nach Ende der Grundschulzeit geschaffen werden. Dabei darf das frühe historische nicht nur als propädeutisch verstanden werden. Freiräume für situationsbedingte, die Schüler interessierende Themen bieten zudem die Möglichkeit, den konkreten Bedürfnissen und Wünschen der Schüler nachzukommen.

Eine Curriculumsrevision ist lediglich dann Erfolg versprechend, wenn mit ihr eine Anpassung der universitären Ausbildung an die neuen Rahmenbedingungen einhergeht. Die Ausbildung der Sachunterrichtslehrer im Fach Geschichte ist so zu reorganisieren, dass sich alle angehenden Lehrer gezielt, sowohl in der universitären als auch in der schulischen Ausbildungsphase in das Fach Geschichte vertiefend einarbeiten. In Niedersachsen ist dieses gegenwärtig nicht gegeben. Nur so können die Lernenden die Notwendigkeiten des Bezugsfaches erkennen und es kann ein forschend-entdeckendes, kindgemäß-wissenschaftsorientiertes und handlungsorientiertes Lernen sichergestellt werden. Zudem sollten regelmäßig durchgeführte, fachspezifische Fortbildungen die Praxis begleiten, um bereits im Schuldienst tätige Lehrer in die Grundlagen des Faches einzuführen. Auch Lehrwerke und Lehrerhandbücher bieten sinnvolle Ergänzungen, an denen es derzeit noch mangelt. Nur durch verstärkte Bemühungen seitens verschiedener Institutionen lässt sich historisches Lernen in der Primarstufe aus seinem Schattendasein emporheben und ein gesellschaftliches Bewusstsein für seine besondere Bedeutung erzeugen.

Seitens der Schule ist das historische Lernen vor allem durch größere Zeitphasen, projektorientiertes Arbeiten und der Bereitstellung von Materialien zu unterstützen. Ein Spektrum an zur Verfügung stehenden Materialien und Unterrichtsvorschlägen sowie der Fachliteratur ermöglicht es Lehrern, abwechslungsreich und kreativ an entsprechende Inhalte heranzugehen. Besonders motivierend und ertragreich für Schüler und Lehrer sind auch die Einrichtung eines Klassen- bzw. Schulmuseums sowie eine regelmäßige Durchführung von Ausstellungen zur (öffentlichen) Präsentation historischer Arbeitsergebnisse. Räumliche Möglichkeiten müssen hierzu bereitgestellt werden.

Ich hoffe, mit dieser Arbeit das Bewusstsein des Lesers für die bereits entwickelten Kompetenzen von Grundschulkindern im Hinblick auf die verschiedenen Dimensionen von Geschichtsbewusstsein und die besondere Bedeutung historischen Lernens im Primarbereich geschärft zu haben. Eine gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe ist es, schon junge Kinder vielfältig im Umgang mit Geschichtsfragen zu begleiten, sie Ernst zu nehmen, zu fördern und zum Weiterfragen zu motivieren. Im Interesse der Kinder ist es, dass sich zukünftig jeder Erziehende, jede Lehrkraft, die empirische Wissenschaft und die verschiedenen Institutionen dieser Herausforderung stellen.

LITERATURVERZEICHNIS

Adl-Amini, Bijan (1994): Medien und Methoden des Unterrichts, Donauwörth: Auer.

Afflerbach, Peter und VanSledright, Bruce A. (2000): „Reconstructing Andrew Jackson: An exploratory study of two prospective elementary teachers' readings of revisionist history texts". Theory and Research in Social Education, 28, S. 411-444.

Afflerbach, Peter und VanSledright, Bruce A. (2001): „Hath! What? Middle graders reading innovative history text". Journal of Adolescent and Adult Literacy, 44, S. 696-707.

Alavi, Bettina (2002): „Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine neuere geschichtsdidaktische Position". In: Marko Demantowsky und Bernd Schönemann (Hg.), Neuere geschichtsdidaktische Positionen, Bochum: Projekt, S. 13-26.

Ames, Luise B. (1946): „The development of the sense of time in the young child". The Journal of Genetic Psychology, 68, S. 97-125.

Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr, Stuttgart: Klett-Cotta.

Angehrn, Emil (1985): Geschichte und Identität, Berlin: de Gruyter.

Angvik, Magne und Borries, Bodo v. (Hg.) (1997): Youth and history. A comperative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Vol. A: description, Vol. B: documentation, Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Appelsmeyer, Heide, Kochinka, Alexander und Straub, Jürgen (1998): „Qualitative Methoden". In: Jürgen Straub, Wilhelm Kempf und Hans Werbik (Hg.), Psychologie. Eine Einführung, München: DTV, S. 709-742.

Aron, Raymond (1961): Dimensions de la conscience historique, Paris: Librairie Plon.

Ashby, Rosalyn und Lee, Peter J. (1987a): „Children's concepts of empathy and understanding in history". In: Christopher Portal (Hg.), The history curriculum for teachers, London: The Falmer Press, S. 62-88.

Ashby, Rosalyn und Lee, Peter J. (1987b): „Discussing the evidence". Teaching History, 48, S. 13-17.

Ashby, Rosalyn, Lee Peter und Dickinson Alaric (1997): „How children explain the 'why' of history. The chata research project on teaching history". In: Social Education, 61, Heft 1, S. 17-21.

Atkinson, Paul und Coffey, Amanda (Hg.) (2001): Handbook of ethnography, London: Sage.

Ausubel, David P. und Sullivan, Edmund V. (1974): Das Kindesalter. Fakten, Probleme, Theorie, München: Juventa.

Bamberg, Michael (2004a): „'We are young, responsible, and male'. Form and functions of 'slut-bashing' in the identity constructions in 15-year-old males", Human Development, 47, S. 331-353. (http://www.clarku.edu/~mbamberg/publications.html)

Bamberg, Michael (2004b): „Narrative discourse and identities“. In: Jan Christoph Meister, Tom Kindt und Wilhelm Schernus (Hg.), Narratology beyond literary criticism, Berlin: de Gruyter, S. 213-247. (http://www.clarku.edu/~mbamberg/publications.html)

Bartnitzky, Horst und Faust-Siehl, Gabriele (1997): „Mut machen für die Zukunft”. Grundschulmagazin, 1, S. 4-9.

Barton, Keith C. (1995): „My Mom taught me. The situated nature of historical understanding”. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association/San Francisco, 48 pp.

Barton, Keith C. (1996): „Narrative simplifications in elementary children’s historical understanding“. In: Jere E. Brophy (Hg.). Advances in research on teaching, Vol. 6, Greenwich, CT: JAI Press, S. 51-83.

Barton, Keith C. (1997): „’I just kinda know’. Elementary students’ ideas about historical evidence”. Theory and Research in Social Education, 25, S. 407-430.

Barton, Keith C. (2001a): „A sociocultural perspective in children’s understanding of history change. Comparative findings from Northern Ireland and the United States”. American Educational Research Journal, 38, S. 881-913.

Barton, Keith C. (2001b): „Primary children’s understanding of the role of historical evidence. Comparisons between the United States and Northern Ireland”. International Journal of History Teaching, Learning and Research. (http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal2/journalstart.htm)

Barton, Keith C. (2001c): „’You’d be wanting to know about the past’. Social contexts of children’s historical understanding in Northern Ireland and the United States”. Comparative Education, 37, S. 89-106.

Barton, Keith C. (2002): „’Oh, that’s a tricky piece!’. Children, mediated action, and the tools of historical time”. The Elementary School Journal, 103, S. 161-186.

Barton, Keith C. und Levstik, Linda S. (1996): „‘Back when God was around and everything’. The development of children’s understanding of historical time”. American Educational Research Journal, 33, S. 419-454.

Bastian, Johannes und Gudjons, Herbert (Hg.) (1988): Das Projektbuch, Hamburg: Bergmann + Helbig.

Baumann, Heidrun (1999): „Der Film“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 527–543.

Baumgärtner, Ulrich (1999): „Textquellen“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 358-364.

Bausteine Grundschule (1994): „Wie es früher war: Schule“, Sonderheft 1, Aachen: Bergmoser + Höller.

Bausteine Grundschule (2000): „Feste und Bräuche im Jahreskreis“, Sonderheft 9, Aachen:

Bergmoser + Höller.

Becher, Ursula (1978): „Personale und historische Identität“. In: Klaus Bergmann und Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsdidaktik. Theorie für die Praxis, Düsseldorf: Schwann, S. 57-66.

Beck, Gertrud, Grauel, Gabriele und Röhner, Charlotte (1977): „Überlegungen und Materialien zu einer Unterrichtseinheit für den Sachunterricht in der Grundschule: Warum Kinder früher Arbeiten mussten“. Geschichtsdidaktik, 2, S. 142-148.

Beck, Gertrud (1998): „Der Holocaust als Thema für die Grundschule“. In: Jürgen Moysich und Matthias Heyl, Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?, Hamburg: Krämer, S. 110-119.

Beck, Gertrud und Claussen, Claus (1976) (Hg.): Einführung in die Probleme des Sachunterrrichts, Kronsberg/Ts.: Scriptor.

Becker, Egon (1968): Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, 2. Aufl., Schwalbach: Wochenschau.

Becker, Tabea (2005): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform, 2. korrigierte Aufl., Hohengehren: Schneider.

Beeck, Karl-Hermann (1974): „Zur Frage von Geschichte in der Grundschule, Konfrontation oder Kontrastierung?“, Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 2, S. 20-24.

Beer, Peter (1997): „‚Lasst dem Denken freien Lauf…’. Von der Möglichkeit des Philosophierens mit Grundschülern“. Grundschulmagazin, 3, S. 60-63.

Beilner, Helmut (1990): „Gesellschaftliche Vorstellungen innerhalb des Geschichtsbewusstseins bei Grundschulabgängern“. Pädagogische Welt, 1, S. 21-27.

Beilner, Helmut (1992): „Wie Zehnjährige über Geschichte urteilen“. Pädagogische Welt, 1, S. 5-10.

Beilner, Helmut (1998): „Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern“. Geschichte lernen, 62, S. 4-7.

Beilner, Helmut (1999): „Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule“. In: Schreiber, Waltraud (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 117-151.

Beilner, Helmut (2000): „Historisches Verstehen und Zeit-Lernen“. Grundschule, 9, S. 24-26.

Beilner, Helmut (2003): „Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 54, S. 284-302.

Bergmann, Klaus (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht. Erziehung zur Demokratie?, Stuttgart: Klett.

Bergmann, Klaus (1993): „’Soviel Geschichte wie heute war nie’. Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte“. In: Angela Schwarz (Hg.), Politische Sozialisation und Geschichte. Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag, Hagen:

Rottmann, S. 209-228.

Bergmann, Klaus (1996): „Historisches Lernen in der Grundschule“. In: Siegfried George und Ingrid Prote (Hg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 319-342.

Bergmann, Klaus (1997a): „Geschichte in der didaktischen Reflexion“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 245-254.

Bergmann, Klaus (1997b): „Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 266-268.

Bergmann, Klaus (1997c): „Auswahl“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 272-276.

Bergmann, Klaus (1997d): „Identität“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 23-29.

Bergmann, Klaus (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bergmann, Klaus (2002a): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bergmann, Klaus (2002b): „Kinder entdecken Geschichte - historisches Lernen in der Grundschule“. In: Marko Demantowsky und Bernd Schönemann (Hg.), Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum: Projekt, S. 27-37.

Bergmann, Klaus (2004): „Gegenwartsbezug-Zukunftsbezug“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 55, S. 37-46.

Bergmann, Klaus und Pandel, Hans-Jürgen (1975): Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein, Frankfurt/M.: Athenäum: Fischer.

Bergmann, Klaus und Rohrbach, Rita (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bergmann, Klaus und Thurn, Susanne (1998): „Beginn des Geschichtsunterrichts“. Geschichte Lernen, 62, S. 18-25.

Bergmann, Klaus, Fröhlich, Klaus, Kuhn, Annette, Rüsen, Jörn und Schneider, Gerhard (Hg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer.

Berk, Laura E. (Hg.) (2005): Entwicklungspsychologie, 3., aktual. Aufl., München: Pearson.

Bernloch-Rettstatt, Elke (1995): „Die Römer in unserer Heimat“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 23, S. 347-351.

Berti, Anna E. (1994): „Children's understanding of the concept of the state". In: Mario Carretero und James F. Voss (Hg.). Cognitive and instructional process in history and the social science, Hillsdale/NJ, Hove/UK: Erlbaum, S. 49-75.

Berti, Anna E. und Bombi, Anna S. (1988): The child's construction of economics, Cambridge: Cambridge University Press.

Billmann-Mahecha, Elfriede (1990): Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Empirisch-psychologische Studien zu kindlichen Verstehensleistungen im Alltag, Göttingen: Hogrefe.

Billmann-Mahecha, Elfriede (1995): „Philosophische Gespräche mit Kindern: Ein neues Verfahren zur Untersuchung kindlicher Weltauffassungen". Vortrag auf der Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der DGPs, 25.-29. September 1995.

Billmann-Mahecha, Elfriede (1998): „Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein von Kindern". In: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 265-297.

Billmann-Mahecha, Elfriede (1999): „Empirisch-psychologische Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern". Handout zum Vortrag in Lüneburg am 1. Juni 1999.

Billmann-Mahecha, Elfriede (2001): „Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren". In: Günter Mey (Hg.), Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsberichte aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1, S. 12-18.

Billmann-Mahecha, Elfriede (2005): „Die Interpretation von Kinderzeichnungen". In: Günter Mey (Hg.), Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie, Köln: Kölner Studienverlag, S. 435-453.

Billmann-Mahecha, Elfriede und Gebhard, Ulrich (2004): „'Wenn wir keine Blumen hätten...' Empirische Vignetten zum ästhetischen Verhältnis von Kindern zu Natur". Journal für Psychologie, 12, S. 50-76.

Billmann-Mahecha, Elfriede und Horster, Detlef (2003): „Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung". Neue Sammlung, 43, S. 76-90.

Billmann-Mahecha, Elfriede, Gebhard, Ulrich und Nevers, Patricia (1998): „Anthropomorphe und mechanistische Naturdeutungen von Kindern und Jugendlichen". In: Werner Theobald (Hg.), Integrative Umweltbewertung. Theorie und Beispiele aus der Praxis, Berlin: Springer, S. 271-293.

Böhm, Andreas (1994): „Grounded Theory. Wie aus Texten Modelle und Theorie gemacht wird." In: Andreas Böhm, Andreas Mengel und Thomas Muhr (Hg.), Texte verstehen.

Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft 14, Konstanz: Universitätsverlag, S. 121-140.

Böhm, Andreas (2003): „Grounded Theory“. In: Ralf Bohnsack Ralf, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske+Budrich, S. 70-75.

Böhm, Andreas (2004): „Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 3. Aufl., Reinbek: Rowohlt, S. 475-485.

Bönsch, Manfred (1997): „Das Methodenrepertoire ausschöpfen“. In: Haarmann, Dieter (Hg.), Handbuch Elementare Schulpädagogik. Handlungsfelder in instututionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10, Weinheim: Beltz, S. 131-164.

Bohnsack, Ralf (2003a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 5. Aufl., Opladen: Leske+Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003b): „Bildinterpretation“. In: Ralf Bohnsack Ralf, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske+Budrich, S. 18-22.

Bohnsack, Ralf (2003c): „Qualitative Methoden der Bildinterpretation”. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, S. 239-256.

Bohnsack, Ralf (2004): „Gruppendiskussion“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 369-384.

Bohnsack, Ralf, Marotzki Winfried und Meuser, Michael (Hg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske+Budrich.

Bohnsack, Ralf und Schäffer, Burkhard (2001): „Gruppendiskussionsverfahren“. In: Theo Hug (Hg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis, Baltmannsweiler: Schneider, S. 324-341.

Booth, Martin B. (1980a): „A modern world history course and the thinking of adolescent pupils”. Educational Review, 32, Heft 3, S. 245-256.

Booth, Martin B. (1980b): „A recent research project into children’s historical thinking and its iImplications for history teaching”. In: John C. Dancy (Hg.), Developments in history teaching, Perspectives 4, Exeter: School of Education University of Exeter, S. 37-42.

Booth, Martin B. (1983): „Skills, concepts and attidudes: The development of children’s historical thinking”. History and Theory, 22, S. 101-117.

Borowski, Peter, Vogel, Barbara und Wunder, Heide (1989): Einführung in die Geschichtswissenschaft I, Opladen: Westdeuter Verlag.

Borries, Bodo v. (1980): „Alltägliches Geschichtsbewußtsein. Erkundungen durch Intensivinterviews und Versuch von Fallinterpretationen“. Geschichtsdidaktik, 5, S. 243-262.

Borries, Bodo v. (1982): „Zum Geschichtsbewußtsein von Normalbürgern. Hinweise aus offenen Interviews“. In: Klaus Bergmann und Rolf Schörken (Hg.), Geschichte im Alltag – Alltag in der Geschichte, Düsseldorf: Schwann, S. 182-209.

Borries, Bodo v. (1983): „Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte? Zu einer Hauptfunktion von Geschichtsbewußtsein“. Geschichtsdidaktik, 8, S. 9-21. Nachdruck in: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.) (1984): „Geschichte als Legitimation?“, Braunschweig (Georg-Eckert-Institut), S. 44-58. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 39)

Borries, Bodo v. (1987a): „Geschichtslernen und Persönlichkeitsentwicklung. Aufgewiesen an autobiographischen Zeugnissen über die Zeit um den Ersten Weltkrieg“. Geschichtsdidaktik, 12, S. 1-14.

Borries, Bodo v. (1987b): „‚Reifung‘ oder ‚Sozialisation‘ des Geschichtsbewußtseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse“. Geschichtsdidaktik, 12, S. 143–159.

Borries, Bodo v. (1988a): Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein: Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart: Klett.

Borries, Bodo v. (1988b): „Geschichtsbewusstsein, Lebenslauf und Charakterstruktur. Auswertungen von Intensivinterviews“. In: Gerhard Schneider (Hg.), Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 163-181.

Borries, Bodo v. (1990a): „Geschichtsbewußtsein bis zur Pubertät. Empirische Befunde aus Befragungen und Interviews“. In: Klaus Goebel, Johannes Hoffmann, Klaus Lampe und Dieter Tiemann (Hg.), „Am Gespräch des menschlichen Geistes über die Jahrhunderte teilzuhaben ...“. Festschrift für Hans-Georg Kirchhoff zum 60. Geburtstag“, Bochum: Brockmeyer, S. 21-33.

Borries, Bodo v. (1990b): „Empirische Befunde zu Gestalt und Genese von Geschichtsbewusstsein bei Kindern und Jugendlichen“. In: Ernst Hinrichs und Wolfgang Jacobmeyer (Hg.), Bildungsgeschichte und historisches Lernen, Frankfurt/M.: Diesterweg, S. 119-156.

Borries, Bodo v. (1991): „Historisches Verstehen von Schülerinnen und Schülern“. In: Hans-Jügen Pandel (Hg.), Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 115-136.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Susanne Dähn, Andreas Körber und Rainer H. Lehmann) (1992): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler: Centaurus.

Borries, Bodo v. (1994): „Geschichtliches Bewusstsein und politische Orientierung von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland 1992“. Neue Sammlung, 34, S. 363-382.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Sigrid Weidemann, Oliver Baeck, Sylwia Grzeskowiak

und Andreas Körber) (1995): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim: Juventa.

Borries, Bodo v. (1997a): „Geschichtsbewusstsein – Empirie“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 45-51.

Borries, Bodo v. (1997b): „Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 475-480.

Borries, Bodo v. (1997c): „Test“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 481-485.

Borries, Bodo v. (1997d): „Historische Projektarbeit. ‚Größenwahn’ oder ‚Königsweg’?“. In: Lothar Dittmer und Detlef Siegfried (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim: Beltz, S. 243-252.

Borries, Bodo v. (1998): „Historische Projektarbeit im Vergleich der Methodenkonzepte. Empirische Befunde und normative Überlegungen“. In: Bernd Schönemann, Uwe Uffelmann und Hartmut Voit (Hg.), Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 276-306.

Borries, Bodo v. (2002a): „Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die Deutsche Geschichtsdidaktik?“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), Methoden geschichtsdidaktischer Forschung, Münster: LIT, S. 13-50.

Borries, Bodo v. (2002b): „Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik?“. In: Marko Demantowsky und Bernd Schönemann (Hg.), Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum: Projekt, S. 65-91.

Borries, Bodo v. und Körber, Andreas u.a. (1997): „Ein europäischer Kulturvergleich zu Geschichtsvorstellung und Politikeinstellungen“. Zeitschrift für Politische Psychologie, 5, S. 41-57.

Borries, Bodo v. und Lehmann, Rainer H. (1991): „Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 121-220.

Borries, Bodo v. und Pandel, Hans-Jürgen (Hg.) (1994): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler: Centaurus.

Borries, Bodo v., Pandel, Hans-Jürgen und Rüsen, Jörn (Hg.) (1991): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus.

Boueke, Dietrich, Schülein, Frieder und Wolf, Dagmar (1995): „Wie lernen Kinder, ein

Geschichte zu erzählen? Zur Entwicklung narrativer Kompetenzen“. Forschung an der Universität Bielefeld, 11, S. 27-33.

Boueke, Dietrich, u.a. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten, München: Fink.

Braas, Bianca (2001): „Historisches Lernen mit Kinderbüchern“. In: Klaus Bergmann und Rita Rohrbach, Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 135-143.

Breuer, Franz (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendung eines Forschungsstils, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Brophy, Jere E. (Hg.) (1993): Advances in research on teaching, Vol. 4: Research in elementary social studies, Greenwich/CT: JAI Press.

Brophy, Jere E. (Hg.) (1996): Advances in research on teaching, Vol. 6: Teaching and learning history, Greenwich/CT: JAI Press, S. 51-83

Brophy, Jere E., VanSledright, Bruce A. und Bredin, Nancy (1992): „Fifth-graders’ knowledge of history and historians before and after instruction”. Theory and Research in Social Education, 20, S. 440-489.

Brophy, Jere E., VanSledright, Bruce A. und Bredin, Nancy (1993): „What do entering fifth-graders know about American history?” Journal of Social Studies Research, 19, S. 3-23.

Brügge, Walburga, Mohs, Katharina und Richter, Erwin (2005): So lernen Kinder sprechen. Die normale und die gestörte Sprachentwicklung, 5. durchgesehene Aufl., München: Reinhardt.

Brüning, Barbara (1985): Philosophieren mit sechs- und achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung. Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen, Hamburg: Dissertationsschrift.

Brüning, Barbara (1999): Philosophieren mit Kindern, Hamburg: Verlag für Kinder und Eltern.

Bruner, Jerome S. (1967): „Bereitschaft zum Lernen“. In: Franz Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie, Köln: Kiepenheuer + Witsch, S. 105-117.

Bruner, Jerome S. (1970): „Gedanken zu einer Theorie des Unterrichts“. In: Günther Dohmen, Friedemann Maurer und Walter Popp (Hg.), Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München: Piper, S. 188-218.

Bruner, Jerome S. (1972): Der Prozess der Erziehung, 2., unveränd. Aufl., Berlin: Berlin-Verl.

Bruner, Jerome S. (1990): Acts of meaning, Cambridge/MA: Harvard University Press.

Bruner, Jerome S. (1998): „Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktion“. In: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 46-80.

Bühler-Niederberger, Doris (1985): „Analytische Induktion als Verfahren qualitativer Methodologie“. Zeitschrift für Soziologie, 14, S. 475-485.

Bühler-Niederberger, Doris (1991): „Analytisch Induktion“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff, H.

Keupp, Lutz v. Rosenstiel und Stefan Wolff (Hg.), Handbuch qualitative Sozialforschung, München: PVU, S. 446-450.

Buhr, Hermann de (1981): „Die Quelle im historischen Arbeitsbereich der Primarstufe“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 97-107.

Calvert, Kristina (1997): „’Mein Veilchen ist keine Plastikblume’. Kinder philosophieren über ethische Werte“. Grundschulmagazin, 2, S. 37-38.

Camhy, Daniela (1985): „Was bringt Kinderphilosophie dem Kind?”. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 85, S. 186-187.

Camhy, Daniela (1990): Wenn Kinder philosophieren. Philosophy and children, Graz: Leykam.

Camhy, Daniela (1994a): „Children: Thinking and Philosophy. Das philosophische Denken von Kindern”. Kongressband des 5. internationalen Kongresses für Kinderphilosophie, Sankt Augustin: Academia.

Camhy, Daniela (1994b): „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ (Interview). Information Philosophie, 2, S. 70-76.

Camhy, Daniela (1996): „Die Umsetzung komplexer theoretischer Sachverhalte am Beispiel des Philosophierens mit Kindern“. In: Josef Huber, Martina Huber-Kriegler und Dagmar Heindler (Hg.), Sprach- und Kulturerziehung. Elemente eines neuen Schulsprachkonzepts, Berichte des Zentrums für Schulversuche und Schulenetwicklung des BMUkA, Reihe 3/Nr. 3, S. 34-40.

Camhy, Daniela und Iberer, Gunter (1990): „Philosophie für Kinder. Ein Forschungsvorhaben zur Förderung der Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Volks-, Haupt- und AHS-Schülern“. In: Daniela Camhy, Wenn Kinder philosophieren. Philosophy and children, Graz: Leykam, S. 83-108.

Carey, Susan (1985): Conceptual change in childhood, Cambridge: MIT Press.

Carey, Susan (1990): „Cognitive development”. In: Daniel N. Osherson und Edward E. Smith (Hg.), An invitation to cognitive science, Vol. 3: Thinking, Cambridge/Mass.: MIT Press, S. 147-172.

Carey, Susan (1991): „Knowledge acquisition. Enrichment or conceptual change?”. In: Susan Carey und Rochel Gelman (Hg.), The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition, Hillsdale/NY: Erlbaum, S. 257-291.

Carretero, Mario (1991): „Kognitive development, historical time representation and causal explanation in adolescence”. In: Mario Carretero, Mikel Asensio und Juan I. Pozo (Hg.), Learning and instruction. European research in an international context, Vol. 3, Oxford: Pergamon, S. 27-48.

Carretero, Mario und Voss, James F. (Hg.) (1994): Cognitive and instructional processes in

history and the social sciences, Hillsdale/NJ: Erlbaum.

Carretero, Mario, Asensio, Mikel und Pozo, Juan I. (1991): „Cognitive development, causal thinking and time representation in adolescence". In: Mario Carretero, Maureen Pope, Robert J. Simons und Juan I. Pozo (Hg.), Learning and instruction. European research in an international context, London: Pergamon, S. 27-48.

Carretero, Mario, Jacott, Liliana, Limón, Margarita, López-Manjón, Asunción und Léon, Jose A. (1994): „Historical knowledge: Cognitive and instructional implications". In: Mario Carretero und James Voss (Hg.), Cognitive and indstructional processes in history and the social sciences, Hillsdale/NJ: Erlbaum, S. 357-376.

Chata Project (1998): Full report of research activities and results, London, S. 1-16.

Claaßen, Klaus (1997): „Arbeit mit Karten". Praxis Geographie, 11, S. 4-9.

Cook, Guy (1990): „Transcribing infinity. Problems of context presentation". Journal of Pragmatics, 14, S. 1-24.

Cooper, Hilary (1991): Young children's understanding in history, University of London: Unpublished PHD dissertation.

Cooper, Hilary (1993): „Removing the scaffolding: A case study investigating how whole-class theaching can lead to effective peer group discussion without the teacher". Curriculum Journal, 4, S. 385-401.

Cooper, Hilary (1994): „Historical thinking and cognitive development in the teaching of history". In: Hilary Bourdillon (Hg.), Teaching history, London: The Open University, S. 101-121.

Cooper, Hilary (1995): The teaching of history in primary schools, London: David Fulton.

Corbin, Juliet (2003): „Grounded Theory". In: Ralf Bohnsack Ralf, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske+Budrich, S. 70-75.

Dahlke, Armin, Schletter, Michael und Schilke, Karl (1998): Bibliographie zum Unterrichtsthema Evolution, 2. Aufl., Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften.

De Corte, Erik, Lodewijks, H. Permentier, P. und Span, P. (Hg.) (1987): Learning and instruction: A publication of the European Association for Research on learning and Instruction, Vol. 1, Leuven: Leuven University Press.

Dehne, Brigitte (2003): „Zeitzeugenbefragung im Unterricht". Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 7/8, S. 440-451.

Dehne, Brigitte und Schulz-Hageleit, Peter (1989): „‚Handeln ist keine Einbahnstraße'. Anregungen zur Belebung des Geschichtsunterrichts im Alltag". Geschichte lernen, 9, S. 6-14.

Delval, Juan (1994): „Stages in child construction of social knowledge". In: Mario Carretero

und James F. Voss (Hg.), Cognitive and instructional processes in history and the social sciences, Hillsdale/NJ: Erlbaum, S. 77-102.

Deutsche Shell AG (Hg.) (2000): Jugend 2000, Opladen: Leske+Budrich.

Dickinson, Alaric K. und Lee, Peter J. (Hg.) (1978a): History teaching and historical understanding, London: Heinemann Educational Books.

Dickinson, Alaric K. und Lee, Peter J. (1978b): „Understanding and research". In: Dies. (Hg.), History teaching and historical understanding, London: Heinemann Educational Books, S. 94-120.

Dickinson, Alaric K. und Lee, Peter J. (1984): „Making sense of history". In: Aleric K. Dickinson, Peter J. Rogers und Peter J. Lee (Hg.), Learning history, London: Heinemann Educational Books, S. 117-153.

Dittmer, Lothar und Siegfried, Detlef (Hg.) (1997): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim: Beltz.

Doderer, Klaus (1960): Wege in die Welt der Sprache: Handreichungen für den muttersprachlichen Unterrricht in der Volksschule, Stuttgart: Klett.

Döhn, Hans (1967) (Hg.): Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen: didaktisch-methodische Grundfragen, Hannover: Schroedel.

Dörr, Margarete (1984): „Karten". In: Gerold Niemetz (Hg.), Lexikon für den Geschichtsunterricht, Freiburg: Ploetz, S. 99-101.

Dörr, Margarete (1997): „Historisches Wissen". In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 287-289.

Dreher, Michael und Dreher, Eva (1982): „Gruppendiskussion". In: Günter L. Huber und Heinz Mandl (Hg.), Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim: Beltz, S. 141-164.

Drilling, Matthias (2002): Schulsozialarbeit, 3. aktualisierte Aufl., Stuttgart: Haupt.

Dulitz, Barbara und Gropengießer, Ilka (1992): „Evolution spielerisch erfahren". Unterricht Biologie, 16, S. 12-15.

Duncker, Ludwig und Popp, Walter (1994): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim: Juventa.

Ebeling, Hans (1955): Methodik des Geschichtsunterrichts, 2. verb. Aufl., Berlin: Schroedel.

Ebeling, Hans (1973): Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts, 5. Aufl., Hannover: Schroedel. (Erstveröffentlichung 1965)

Edwards, Jane A. und Lampert Martin D. (Hg.) (1993): Talking data: Transcription and coding in discourse research, Hillsdale/NY: Erlbaum.

Egger, Heinz-Ulrich (1997): „Neugierig machen auf Geschichte. Zur Motivation und Betreuung von Jugendlichen bei der historischen Projektarbeit". In: Lothar Dittmer und Detlef Siegfried (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit,

Weinheim: Beltz, S. 220-232.

Ehlers, Christina (1989): Durch die Vergangenheit in die Zukunft. Eine Untersuchung zur Förderung des Zeitbewusstseins bei Grundschulkindern, Frankfurt/M.: Lang.

Ehlers, Christina (1992): „Leben vor 100 Jahren. Ein Unterrichtsbeispiel in einem 3. Schuljahr“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20, S. 204-210.

Eichmann, Kerstin (1999). „Das Dino-Projekt“. Grundschulmagazin, 14, S. 25-26.

Eimer, Josef (1994): „Wie lebten Landkinder vor 60 Jahren?“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 22, S. 155-157.

Eimer, Josef (1995): „Auf Spuren des letzten Einsiedlers“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 23, S. 176- 178.

Einsiedler, Wolfgang (1981): „Aktive Methoden im historischen Lernbereich der Grundschule“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 81-96.

El Darwich, Renate (1991): „Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 24-52.

Emrich, Ulrike (1971): „Was halten Schüler von alter Geschichte? Ergebnisse eines Tests zum geschichtlichen Interesse bei Schülern“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 22, S. 340-363.

Englhart, Stephan (1997): Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie, Heinsberg: Dieck.

Erdmann, Elisabeth (1999): „Handlungsorientierung“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 661-672.

Erikson, Erik H. (1950): Childhood and society, New York: Norton.

Erikson, Erik H. (1979): Kind und Gesellschaft, Stuttgart: Klett. (Erstveröffentlichung 1950)

Erzberger, Christian (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Erzberger, Christian und Kelle, Udo (1998): „Qualitativ vs. Quantitativ? Wider den Traditionalismus methodologischer Paradigmen“, Soziologie, 3, S. 45-54.

Erzberger, Christian und Kelle, Udo (2004): „Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 299-308.

Eschenhagen, Dieter (1976): „Das Thema Evolution im Unterricht“. Unterricht Biologie, 1, S. 2-12.

Eye, Alexander v. (1994): „Zum Verhältnis zwischen qualitativen und quantitativen Methoden in der empirisch-pädagogischen Forschung“. In: Richard Olechowski und Brigitte Rollett

(Hg.), Theorie und Praxis: Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden, Frankfurt/M.: Lang, S. 24-45.

Fehling, Marlo (2001): Entwicklung und Stand der englischen Geschichtsdidaktik, Düsseldorf: Dissertationsschrift.

Feige, Bernd (2000): „Integrativer und fächerübergreifender Sachunterricht - historische, fachdidaktische und allgemeindidaktische Orientierungen“. In: Gerhard Löffler (Hg.), Sachunterricht - zwischen Fachbezug und Integration, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-79.

Fiala, Hans-Joachim (1967): Die Karte im Geschichtsunterricht, Berlin: Volk und Wissen.

Fiege, Hartwig (1963): Der Geschichtsunterricht, Weinheim: Beltz.

Fiege, Hartwig (1967): Der Heimatkundeunterricht, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Fiege, Hartwig (1969): Geschichte, Düsseldorf: Schwann.

Filser, Karl (1969): „Schüler entdecken die Jungsteinzeit“ In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 20, Heft 6, S. 341-370

Filser, Karl (1999): „Karten“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 431-457.

Fina, Kurt (1971): „Das Zeiterleben des Kindes”. In: Wolfgang Behler (Hg.), Das Kind. Eine Anthropologie des Kindes, Freiburg: Herder, S. 229-242.

Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbeck: Rowohlt.

Flick, Uwe (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Flick, Uwe (1998): An introduction to qualitative research, Thousand oaks: Sage.

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, 4. Aufl., Reinbeck: Rowohlt.

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung, 6. vollst. überarb. und erw. Neuausgabe, Reinbek: Rohwohlt.

Flick, Uwe (2004a): „Design und Prozess qualitativer Forschung“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 252-265.

Flick, Uwe (2004b): „Triangulation“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 309-318.

Flick, Uwe, v. Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt.

Fölling-Albers, Maria (Hg.) (1995a): Veränderte Kindheit. Veränderte Grundschule, Frankfurt: Beltz.

Fölling-Albers, Maria (1995b): „Interessen von Grundschulkindern. Ein Überblick über Schwerpunkte und Auslöser“. Grundschule, 6, S. 24-26.

Fölling-Albers, Maria (2002): „Neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung“. In: Bernd Schönemann und Hartmut Voit (Hg.), Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. Schriftenreihe zur Geschichtsdidaktik, Bd. 14, Idstein: Schulz-Kirchner, S. 135-150.

Freese, Hans-Ludwig (1989): Kinder sind Philosophen, Weinheim: Quadriga.

Freese, Hans-Ludwig (1990): „Philosophieunterricht für Kinder im Lehrgang anhand von Texten oder Philosophie als Unterrichtsprinzip“. In: Daniela Camhy (Hg.), Wenn Kinder philosophieren. Philosophy and children, Graz: Leykam, S. 71-75.

Freudenthal, Herbert (1933): „Kind und Geschichte. Über Methoden zur Erfassung des geschichtlichen Bewussteins“. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendliche Forschung, 34, S. 8–29.

Frey, Karl (1995): Die Projektmethode, Weinheim: Beltz.

Friedeburg, Ludwig v. und Hübner, Peter (1970): Das Geschichtsbild der Jugend, 2., ergänzte Aufl., München: Juventa. (Erstauflage 1964)

Friedman, William J. (Hg.) (1982): „Conventional time concepts and children’s structuring of time“. In: The developmental psychology of Time, New York: Academic Press, S. 171-205.

Friedman, William J. (1992): „Children’s time memory. The development of differential past”. Cognitive Development, 7, Heft 2, S. 171-187.

Friedrichs, Jürgen (1974): Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek: Rowohlt.

Fritsch, Karin (1991): „Saurier auf dem Schulgelände“. Unterricht Biologie, 15, S. 16-20.

Fröhlich, Klaus (1997): „Richtlinien, Lehrpläne“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 510-520.

Fromme, Johannes, Meder, Norbert, Vollmer, Nikolaus (2000) (Hg.): Computerspiele in der Kinderkultur, Opladen: Leske+Budrich.

Fuchs, Werner (1984): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fürnrohr, Walter und Timmermann, Johannes (1972): Geschichtsdidaktisches Studium in der Universität. Fachdidaktische Studien 1, München: Strumberger.

Fuhs, Burkhard (2002): „Kindheit, Freizeit, Medien“. In: Heinz-Hermann Krüger und CathleenGrunert (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen: Leske+ Budrich, S. 673-651.

Garbarino, James, Stott, Frances M. and Faculty of the Erikson Institute (1992): What children can tell us. Eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Garlichs, Ariane (1995): „Kinder im Mediennetz. Überlegungen für die Arbeit in der Grundschule“. In: Maria Fölling-Albers (Hg.), Veränderte Kindheit. Veränderte Grundschule, Frankfurt: Beltz, S. 134-145.

Gebhard, Ulrich, Billmann-Mahecha, Elfriede und Nevers, Patricia (1997): „Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz“. In: Helmut Schreier (Hg.), Mit Kindern über die Natur philosophieren, Heinsberg: Dieck, S. 130-153.

Gelman, Rochel und Baillargeon Raymond (1983): „A review of some Piagetian concepts”. In: John H. Flavell und Ellen M. Markman (Hg.), Handbook of child psychology, Vol. 3, New York: Wiley, S. 167-230.

George, Siegfried und Prote, Ingrid (1996) (Hg.): Handbuch der politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Gerdes, Klaus und v. Wolffersdorf-Ehlert, Christian (1974): Drogenscene. Suche nach Gegenwart. Ergebnisse teilnehmender Beobachtung in der jugendlichen Drogensubkultur, Stuttgart: Enke.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hg.) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Gfrereis, Heike (Hg.) (1999): Grundbegriffe der Literaturwissenschaft, 1. Aufl., Stuttgart: Metzler.

Gies, Horst (1981): Repetitorium Fachdidaktik Geschichte, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Giest, Hartmut (1994): Projektarbeit: Ansätze für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Grundschule, 1. Aufl., Berlin : Volk-und-Wissen.

Girtler, Roland (1988): Der Strich. Sexualität als Geschäft, 2. Aufl., München: Heyne.

Gläser, Eva (1995): „Beispiel 3: Hessen“. Die Grundschulzeitschrift, 83, S. 29-35.

Glaser, Barney G. (1978): Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory, Mill Valley/Cal.: The Sociology Press.

Glaser, Barney G. und Strauss, Anselm L. (1979): „Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung“. In: Christel Hopf und Elmar Weingarten (Hg.), Qualitative Sozialforschung, Stuttgart: Klett, S. 91-111.

Glöckel, Hans (1971): „Geschichte im 3./4. Schuljahr“. In: Herbert F. Bauer u.a. (Hg.), Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 42-84.

Glöckel, Hans (1973): Geschichtsunterricht, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Glöckel, Hans (1980): „Fachgemäßheit und Kindgemäßheit im grundlegenden Geschichtsunterricht“. In: Hartmut Voit (Hg.), Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 85-90.

Glöckel, Hans (1981): „Zur Problematik der Lehrziele und Lehrinhalte im geschichtlichen

Unterricht der Primarstufe“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 50-58.

Grimm, Hannelore (1995): „Sprachentwicklung“. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, 3. vollst. überarb. Aufl., Weinheim: PVU, S. 705-757.

Grimm, Hannelore (2003): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention, 2., überarb. Aufl., Göttingen: Hogrefe.

Grimm, Hannelore und Weinert, Sabine (2002): „Sprachentwicklung“. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, 5. vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 517-550.

Groeben, Norbert und Scheele, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts, Darmstadt: Steinkopff.

Grunert, Cathleen (2002): „Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung“. In: Heinz-Hermann Krüger und CathleenGrunert (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen: Leske+Budrich, S. 225-247.

Grunert, Cathleen und Krüger, Heinz-Herman (1999): „Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung“. In: Heinz-Herman Krüger und Winfried Marotzki (Hg), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen: Leske+ Budrich, S. 227-242.

Gudjons, Herbert (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Gudjons, Herbert (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Günter, Marlies (1975): „Die Behandlung der Ur- und Frühgeschichte in der Grundschule“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 9, S. 557–572.

Günther-Arndt, Hilke (1976): „Die ‚Geschichte der Schule’ als Unterrichtsgegenstand in der Grundschule“. Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 4, S. 589-599.

Günther-Arndt, Hilke (1978): „Lernen im Spiel. Methodische Anregungen zum Geschichtsunterricht der Primarstufe“. In: Dieter Schmidt-Sinns und Hellmut Wettlauffer (Red.), Politisches und soziales Lernen im Grundschulalter, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 169-179.

Günther-Arndt, Hilke (1980): „Zeitperspektiven und Geschichtsbewusstsein in der Grundschule“. In: Rainer Rabenstein (Hg.), Studientexte zur Geschichtsdidaktik: Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard, S. 151-165.

Günther-Arndt, Hilke (1981): „Psychologische Voraussetzungen historischen Lernens in der Primarstufe“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 12-32.

Habermas, Jürgen (1973): Kultur und Kritik, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1976): „Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?“. In: Ders. (Hg.), Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, 2. Aufl., Frankfurt/M.: Surkamp.

Hänni, Rolf (1980): „Von der kindlichen Erzählsprache“. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 39, S. 16-32.

Hahn, Manfred (1997): „Zuversicht in die Zukunft. Schüler gestalten ihre Zukunft“. Grundschulmagazin, 1, S. 27-30.

Hall, Lucy (1993): Tolle Ideen. Geschichte für Kinder, Mühlheim/Ruhr: Verlag a. d. Ruhr.

Hallam, Roy N. (1967): „Logical thinking in history”. Educational Review, 19, S. 183-202.

Hallam, Roy N. (1970): „Piaget and thinking in history”. In: Martin Ballard (Hg.), New movements in the teaching of history, London: Temple Smith, S. 162-178.

Hamberger, Edwin (1999): „Lernort Archiv”. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 577–588.

Hansen, Werner (1968): Kind und Heimat. Psychologische Voraussetzungen der Heimatkunde in der Grundschule, München: Kösel.

Hantsche, Irmgard (1980): „Schriftliche Quellen in der Grundschule?“ In: Hartmut Voit (Bearb.), Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 99-114.

Hantsche, Irmgard (1981a): „Filme als Veranschaulichungsmöglichkeit beim historischen Arbeiten“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 129-142.

Hantsche, Irmgard (1981b): „Kochrezepte als Quelle für sozialgeschichtliches Arbeiten in der Grundschule“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 214-232.

Hantsche, Irmgard und Schmid, Hans-Dieter (Hg.) (1981): Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett.

Hartinger, Andreas (2002): „Selbstbestimmungsempfinden in offenen Lernsituationen. Eine Pilotstudie zum Sachunterricht“. In: Kai Spreckelsen, Kornelia Möller und Andreas Hartinger (Hg.), Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 174-184.

Hasberg, Wolfgang (2001): Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht, 2 Bände, Neuried: ars una.

Hausen, Monika (1996): Geschichtsbewußtsein von Kindern am Ende der Grundschulzeit. Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften: unveröff. Examensarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen.

Hausen, Monika (1998): Zeitbewußtsein von Kindern am Beispiel einer zweiten

Grundschulklasse. Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften: unveröff. Diplomarbeit.

Heinzel, Friederike (Hg.) (2000a): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perpektive, Weinheim: Juventa.

Heinzel, Friederike (2000b): „Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen“. In: dies. (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perpektive, Weinheim: Juventa, S. 117-131.

Heitzer, Horst W. (1999a): „Oral History”. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 459– 476.

Heitzer, Horst W. (1999b): „Geschichte spielen“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 635–659.

Heller, Albert und Semmerling, Rüdiger (Hg.) (1983): Das PROWO-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen, Königstein/Ts: Scriptor.

Hempel, Marlies (1999): „Die Familie. Aspekte historischen Lernens“. Sache-Wort-Zahl, 27, S. 28-37.

Hengst, Heinz (1991): „Medienkindheit heute“. In: Stefan Aufenanger (Hg.); Neue Medien – Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18-39.

Henke-Bockschatz (1995): Geschichte und historisches Lernen, Kassel: Jenior + Pressler.

Henke-Bockschatz, Gerhard (1997): „Entdeckendes Lernen“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 406-411.

Henke-Bockschatz, Gerhard (2000a): „Oral History im Geschichtsunterricht“, Geschichte lernen, 76, S. 18-24.

Henke-Bockschatz, Gerhard (2000b) (Hg.): „Zeitzeugenaussagen“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Seelze-Velber: Friedrich, S. 79-81.

Henke-Bockschatz (2000c): „Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 51, S. 418-429.

Hentig, Hartmut v. (1980): Vorwort in Aries, Peter: Geschichte der Kindheit, München: DTV.

Herdegen, Peter (1999): Soziales und politisches Lernen in der Grundschule, Donauwörth: Auer.

Hesse, Horst (1991): „Wir lesen alte deutsche Schrift“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 19, S. 387-392.

Hesse, Horst (1996): Auseinandersetzung mit Geschichte. Überlegungen zur Geschichte und ihrer Didaktik, Heinsberg: Dieck.

Hey, Bernd (1980): „Museen, Archive und historische Stätten als außerschulische Lernorte.

Zum Begriff der historischen Exkursion“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 31, S. 30-40.

Hinkel, Hermann (1995): „Kinder in der Nazizeit. Kommentar und Materialpaket“. Kunst und Unterricht, 196, S. 22-34.

Hirschauer, Stefan und Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hitzler, Roland (2003): „Ethnographie“. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske + Budrich.

Hoderlein-Rein, Michael (1999): „Denkmäler II“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 413–418.

Höcker, Günther (1968): „Inhalte des Sachunterrichts im 4. Schuljahr. Eine kritische Analyse“. Die Grundschule, 3, S. 10-14.

Hölder, Anneliese (1953): „Die bisherige Forschung auf dem Gebiet der Jugendschriften…“. Bildung und Erziehung, 6, S. 287-311.

Hohmeier, Jobst-H. (1993): Geschichte zum (Be)greifen) nah: Konzepte, Beispiele, Tipps für den handlungsbezogenen Geschichtsunterricht, Essen: Neue Deutsche Schule.

Holl, Waltraud (1992): „Erinnerungen einer Großmutter an den Schulalltag“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20, S. 151-158.

Honer, Anne (2003): „Interview“. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske+Budrich, S. 94-99.

Hopf, Christel (1983): „Die Hypothesenprüfung als Aufgabe qualitativer Sozialforschung“. ASI-News, 6, S. 33-55.

Hopf, Christel (1996): „Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung“. In: Rainer Strobl und Andreas Böttger (Hg.), Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden: Nomos, S. 9-21.

Hopf, Christel (2003): „Qualitative Interviews - ein Überblick“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 349-360.

Hopf, Christel und Weingarten, Elmar (Hg.) (1984): Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Horstkemper, Gregor (1999): „Neue Medien“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 545–560.

Hübner, Frauke (1997): „Spuren suchen – aber wie? Ein Erfahrungsbericht“. In: Lothar Dittmer und Detlef Siegfried (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim: Beltz, S. 233-242.

Hug, Wolfgang (1959): „Das geschichtliche Interesse auf der Unterstufe der höheren Schule“, Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 6, S. 362-378.

Hug, Wolfgang (1974): „Wozu Geschichte in der Primarstufe?“ Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 2, S. 280-286.

Hug, Wolfgang (1978): Das historische Museum im Geschichtsunterricht. Eine didaktische Anleitung mit Unterrichtsbeispielen, Freiburg/Breisgau: Ploetz.

Hug, Wolfgang (1980): „Wozu Geschichte in der Primarstufe?“ In: Hartmut Voit (Hg.), Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 74-85.

Hug, Wolfgang (1981): „Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 59-80.

Huhn, Jochen (1977): „Elementare Formen historischen Lernens. Ein Angebot zur Kooperation – auch über die Primarstufe hinaus“. Geschichtsdidaktik, 2, S. 149–165.

Huhn, Jochen (1994): Geschichtsdidaktik. Eine Einführung, Köln: Böhlau.

Inhelder, Bärbel und Piaget, Jean (1958): The growth of logical thinking from childhood to adolescence, London: Basic books.

Jacott, Liliana (1998): „Generating explanations in history”. In: James F. Voss und Mario Carretero (Hg.), Learning and reasoning in history. International Review of History Education, Vol. 2, London: Woburn Press, S. 294-306.

Jahoda, Gustav (1963): „Children’s concept of time and history”. Educational Review, 15, S. 87-104.

Jank, Werner und Meyer, Hilbert (Hg.) (2002): Didaktische Modelle, Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jaspers, Karl (1949): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, München.

Jauer, Thomas (1994): „Eingangsbedingungen des Geschichtsunterrichts: Der Ertrag empirischer Forschung“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 45, S. 638-645.

Jeismann, Karl-Ernst (1978): „Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedienungsfeld des Geschichtsunterrichts“. In: Günter C. Behrmann, Karl-Ernst Jeismann und Hans Süssmuth (Hg.), Geschichte und Politik – Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn: Schöningh.

Jeismann, Karl-Ernst (1980): „Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik“. In: Hans Süssmuth (Hg.), Geschichtsdidaktische Positionen: Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn: Schöningh, S. 179-222.

Jeismann, Karl-Ernst (1985): Geschichte als Horizont der Gegenwart: Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn: Schöningh.

Jeismann, Karl-Ernst (1988): „Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hg.), Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 1, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1-27.

Jeismann, Karl-Ernst (1997): „Geschichtsbewußtsein – Theorie“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 42-44.

Jeismann, Karl-Ernst und Schönemann, Bernd (1989): Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik, Frankfurt/M.: Diesterweg.

Kahlert, Joachim (2000): „Olympische Spiele - doch mehr als ein Medienereignis“. Sache-Wort-Zahl, 28, S. 4-7.

Kaiser, Astrid (1997): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts, 4. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.

Kaiser, Astrid (2000): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts, 6. Aufl, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Kaiser, Astrid (2004): Praxisbuch handlender Sachunterricht, Bd. 2, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kampmann, Wenda (1968): Zur Didaktik der Zeitgeschichte, 2. Aufl., Stuttgart: Klett.

Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science, Cambridge/MA: MIT press.

Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kelle, Udo und Erzberger, Christian (1999): „Integration qualittativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis“. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51, S. 509-531.

Keller, Ernst (1909): Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 3.

Keller, Heidi (Hg.) (1998): Lehrbuch Entwicklungspsychologie, 1. Aufl., Bern: Huber.

Keller, Josef A. und Novak, Felix (2001): Kleines pädagogisches Wörterbuch, 8. Aufl., Freiburg: Herder.

Kiegelmann, Mechthild (Hg.) (2001): Qualitative research in psychology, Schwangau: Huber.

Kiper, Hanna (1995a): „Neue Richtlinien für den Sachunterricht“. Die Grundschulzeitschrift, 81, S. 47-50.

Kiper, Hanna (1995b): „Beispiel: Baden-Württemberg“. Die Grundschulzeitschrift, 82, S. 50-54.

Kirchhoff, Hans Georg (1980): „Zeitrechnung im 1. und 2. Schuljahr als Unterricht in Geschichte“. In: Hartmut Voit, Geschichtsunterricht in der Grundschule (Studientexte zur

Geschichtsdidaktik, hg. von Rainer Rabenstein), Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 137-150.

Kirchhoff, Hans Georg (Hg.) (1986): Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bochum: Brockmeyer.

Klafki, Wolfgang (1970a): „Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik“. In: Klafki, Wolfgang u.a., Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Frankfurt/M.: Fischer, S. 55–73.

Klafki, Wolfgang (1970b): „Allgemeine Probleme der Unterrichtsmethodik“. In: Ders. u.a., Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Frankfurt/M.: Fischer, S. 129-163.

Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz.

Klafki, Wolfgang (1989): „Ziele zeitgemäßer Grundschulpädagogik“. Grundschule, 21, S. 25-29.

Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 4. durchges. Aufl., Weinheim: Beltz.

Klein, Heinrich (1991a): „Die Erfindung und die Geschichte des Autos als Beispiel für die Geschichte der Technik im 19. Jahrhundert (1)“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 19, S. 201-207.

Klein, Heinrich (1991b): „Die Erfindung und die Geschichte des Autos als Beispiel für die Geschichte der Technik im 19. Jahrhundert (2)“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 19, S. 250-257.

Klingenberg, Lothar (1982): Unterrichtsprozess und Didaktische Fragestellung. Studien und Versuche, Berlin: Volk und Wissen.

Klippert, Heinz (1991): „Handlungsorientierter Politikunterricht“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Methoden der politischen Bildung - Handlungsorientierung (Schriftenreihe Bd. 304), Bonn, S. 9-30.

Klöckner, Jürgen (1996): „Wem die Stunde schlägt. Eine Stunde Beschäftigung mit der Zeitmessung“. Praxis Geschichte, 5, S. 26-27.

Klose, Dagmar (1988): Zum Lern- und Aneignungsprozess weltanschaulischer Positionen im Geschichtsunterricht der Klassen 5 bis 10. Eine auf einem Langzeitversuch basierende Studie, Potsdam: Dissertationsschrift.

Klose, Dagmar (1991): „Zur Diagnostik von Bedingungen historischen Lernens in verschiedenen Entwicklungsstufen und einige curriculäre Schlussfolgerungen“. In: Hans Süssmuth (Hg.), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, Bd. 1, Baden-Baden: Nomos, S. 196-210.

Klose, Dagmar (1994): „Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Bewußtseins bei elf- bis zwölfjährigen Kindern“. In: Bodo v. Borries und Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge,

Pfaffenweiler: Centaurus, S. 47-97.

Klose, Dagmar (1997): „Geschichtsbewußtsein – Ontogenese“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 51-56.

Klose, Dagmar (2003): „Historisches Denken - frühe Spuren“. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 5/6, S. 303-318.

Klose, Dagmar (2004): Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientieret konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg: Dr. Kovac.

Knight, Peter (1989): „A study of teaching and children’s understanding of people in the past”. Educational Review, 41, S. 39-53.

Knoblauch, Hubert (2001): „Fokussierte Ethnographie“. Sozialer Sinn, 1, S. 123-141.

Knoblauch, Hubert (2003): „Transkription“. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske + Budrich, S. 159-160.

Knoch, Peter (1988): „Entdeckendes Lernen“. Praxis Geschichte, 3, S. 6-13.

Knoch, Peter (1991) (Hg.): Spurensuche Geschichte. Anregungen für einen kreativen Geschichtsunterricht, Stuttgart: Klett.

Kölbl, Carlos (2001): „Methods which are accomodated to their research object: On the adequate investigation of historical consciousness at youth age”. In: Mechthild Kiegelmann (Hg.), Qualitative research in psychology, Schwangau: Huber, S. 143-149.

Kölbl, Carlos (2003): Eine kommentierte Bibliographie ausgewählter Arbeiten zum Geschichtsbewußtsein. Forschungsbericht Nr. 4: Universität Hannover. Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Abteilung Psychologie.

Kölbl, Carlos (2004a): Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld: transcript.

Kölbl, Carlos (2004b): „Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern“. Journal für Psychologie, 12, S. 25-49.

Kölbl, Carlos und Billmann-Mahecha, Elfriede (2005): „Gruppendiskussion“. In: Günter Mey (Hg.), Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie, Köln: Kölner Studienverlag, S. 321-350.

Kölbl, Carlos und Straub, Jürgen (2001): „Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen“. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal] 2 (3), 118 Absätze. (http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01koelblstraub-d.htm)

Koerber, Rolf (2000): „Wie man Zeitzeugen auswählt und mit ihnen umgeht“. Geschichte lernen, 76, S. 25-28.

Kowal, Sabine und O'Connell, Daniel C. (2004): „Zur Transkription von Gesprächen". In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 437-447.

Kowal, Sabine und O'Connell, Daniel C. (in Vorbereitung): „Transkription von sprachlichen Äußerungen". In: T. Herrmann und J. Grabowski (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie – Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache, Bd. 1, Psychologie der Sprachproduktion, Göttingen: Hogrefe.

Krause, Mareile und Kressel Tilman (1988): „Geschichte begreifbar machen. Ein Theaterprojekt nach L. Ossowskis Roman, Stern ohne Himmel'". In: Johannes Bastian und Herbert Gudjons (Hg.), Das Projektbuch, Hamburg: Bergmann+Helbig, S. 10-20.

Krieger, Rainer (2001): „Mehr Möglichkeiten als Grenzen. Anmerkungen eines Psychologen". In: Klaus Bergmann und Rita Rohrbach (Hg), Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 32-50.

Krings, Hermann, Baumgartner, Hans Michael und Wild, Christoph (Hg.) (1973): Handbuch Philosophischer Grundbegriffe, Bd. 1, München: Kösel.

Krueger, R. A. (1994): Focus groups. A practical guide for applied research. Thousand Oaks, London: Sage.

Krüger, Heinz-Herman und Marotzki, Winfried (Hg) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen: Leske + Budrich

Krüger, Heinz-Hermann und Grunert, Cathleen (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen: Leske + Budrich.

Küppers, Waltraut (1966): Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, 2., ergänzte Aufl., Bern: Huber. (Erstauflage 1961)

Kuhn, Annette (1974): Einführung in die Didaktik der Geschichte, München: Kösel.

Kuhn, Theresia und Halter, Michael (1997): „Ein Blick in die Zukunft. Kinder beschäftigen sich mit dem Kalender". Grundschulmagazin, 1, S. 17-18.

Kunst und Volksbildung (1929), 10., erg. Aufl., Breslau: Hirt. (Erstausgabe 1921)

Kunze, Peter (2002): „Neue Medien als Herausforderung für guten Unterricht". Geschichte lernen, 89, S. 10-16.

Kurowski, Ewald und Soostmeyer, Michael (1986): Kommentar zum Lehrplan Sachunterricht, Heinsberg: Agentur Dieck.

Kurowski, Ewald u.a. (2000): „Fächerübergreifender Sachunterricht: Konzept der Didaktischen Zentrierung". In: Gerhard Löffler u.a. (Hg.), Sachunterricht – zwischen Fachbezug und Integration, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, Bd. 10)

Kuss, Horst (1997): „Geschichtsunterricht und Lehrplan. Lehrplananalyse und Lehrplankritik

am Beispiel der Lehrpläne von Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 48, S. 533-549.

Kvale, Steinar (1995): „The social construction of validity“. Qualitative Inquiry, 1, S. 19-40.

Kvale, Steinar (1996): Interviews. An Intriduction to qualitative research interviewing, Thousand Oaks: Sage.

Lamnek, Siegfried (1995a): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1: Methodologie, 3., korrig. Aufl., Weinheim: Beltz, PVU.

Lamnek, Siegfried (1995b): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken, 3., korrig. Aufl., Weinheim: Beltz, PVU.

Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion – Theorie und Praxis, Weinheim: PVU.

Lampe, Klaus (1976): Geschichte in der Grundschule, Kronberg/Ts: Scriptor.

Lampe, Klaus (1980a): „Geschichte in der Primarstufe“. In: Hans Süssmuth (Hg.), Soziale Studien in der Grundschule. Fragen an die Sozialwissenschaften, Düsseldorf: Schwann, S. 129-151.

Lampe, Klaus (1980b): „Geschichte und projektorientiertes Lernen in der Primarstufe“. In: Hartmut Voit (Bearb.), Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S: 115-125.

Lang, Sabine und Breuer, Sigrid (1985): „Die Verlässlichkeit von Angaben acht- bis zehnjähriger Kinder über den Beruf des Vaters“. Zeitschrift für Soziologie, 14, S. 160-163.

Lange, Thomas (1993) (Hg.): Geschichte–selbst erforschen. Schülerarbeit im Archiv, Weinheim: Beltz.

Langer-Plän, Martina (1999a): „’Also. Geben tut’s sie schon, aber geben tut’s es nicht’. Überlegungen zum Realitätsbewußtsein bei Grundschulkindern“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 195-214.

Langer-Plän, Martina (1999b): „Das historische Lied“. In: Waltraud Schreiber, (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 419-430.

Langer-Plän, Martina (2000): „Ein Blick über die Grenzen. Anregungen aus der internationalen Forschung“. Grundschule, 9, S. 31-33.

Lee, Peter J. (1998): „A lot of guess work goes on in children’s understanding of historical assounts”. Teaching History, 92, S. 29-36.

Lee, Peter J., Dickinson, Alaric K. und Ashby, Rosalyn (1996): „There were no facts in those day. Children’s ideas about historical explanation”. In: Martin Hughes (Hg.), Teaching and learning in changing times, Oxford: Basil Blackwell, S. 169-192.

Lee, Peter J., Dickinson, Alaric K. und Ashby, Rosalyn (1997): „Just another emperor:

Understanding action in the past". In: James F. Voss (Hg.), International Journal of Educational Research, 27, S. 233-244.

Lee, Peter J., Dickinson, Alaric K. und Ashby, Rosalyn (1998): „Researching children's ideas about history". In: James F. Voss und Mario Carretero (Hg.), Learning and reasoning in history. International Review of History Education, Vol. 2, London: Woburn Press, S. 227-251.

Lee, Peter J., Dickinson, Alaric K. und Ashby, Rosalyn (2001): „Children's ideas about historical explanation". In: Aleric K. Dickinson, Peter Gordon und Peter J. Lee (Hg.), International Review of History Education, Vol. 3, London: Woburn Press, S. 97-115.

Lee, Peter J., Ashby, Rosalyn und Dickinson, Aleric K. (1996): „Progression in children's ideas about history". In: Martin Hughes (Hg.), Progression in learning (BERA dialogue), Clevedon: Multilingual Matters, S. 51-81.

Lee, Peter J. und Ashby, Rosalyn (1987a): „Children's concepts of empathy and understanding". In: Christopher Portal (Hg.), History in the curriculum, London: Falmer Press, S. 62-88.

Lee, Peter J. und Ashby, Rosalyn (1987b): „Discussing the evidence". Teaching History, 48, S. 13-17.

Lee, Peter J. und Ashby, Rosalyn (2000): „Progression in historical understanding among students ages 7–14". In: Peter Seixas, Peter N. Stearns, und Samuel S. Wineburg (Hg.), Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives, New York: NY University Press, S. 199–222.

Leeb, Thomas (1987): „Historische Aspekte im Sachunterricht. Prinzipielle Überlegungen Und Anregungen für die Unterrichtspraxis". Geschichtsdidaktik, 2, S. 160-175.

Leeb, Thomas (1991): „Kinderarbeit im 19. Jahrhundert". Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 19, S. 61-65.

Lehmann, Irmgard und Lorz, Erika (1997): „Den Übertritt sanft gestalten". Grundschulmagazin, 4, S. 15-36.

Létourneau, Jocelyn (2001): „Die Selbst-Erzählung". In: Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln: Böhlau, S. 177-238.

Levstik, Linda S. (1993): „Building a sense of history in a first grade classroom". In: Jere E. Brophy (Hg.), Advances in research on teaching, Vol. 4: Research in elementary social studies, Greenwich/CT: JAI Press, S. 1-31.

Levstik, Linda S. (1995): „Narrative constructions. Cultural frames for history". The Social Studies, 86, S. 113-116.

Levstik, Linda S. (1999): „'The boys we know; the girls in our school': Early adolescents understanding of women's historical significance". International Journal of Social

Studies, 12, S. 19-34.

Levstik, Linda S. und Barton, Keith C. (1996): „'They still use some of their past': Historical thinking in elementary children's chronological thinking". Journal of Curriculum Studies, 28, S. 531-576.

Levstik, Linda S. und Barton, Keith C. (2000) (Hg.): Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools, 2. überarb. Aufl., Mahwah/NJ: Erlbaum.

Levstik, Linda S. und Barton, Keith C. (2004): Teaching history for the common good, Mahwah/NJ: Erlbaum.

Levstik, Linda S. und Smith, D. B. (1996): „I've never done this before": Building a community of inquiry in a third grade classroom". In: Jere E. Brophy (Hg.), Advances in research on teaching: Case studies of teaching and learning in elementary history, Vol. 5, Greenwich/CT: JAI Press, S. 85-114.

Levstik, Linda S. und Smith, D. B. (1997): „I have learned a whole lot this year and it would take a lifetime to write it all". Beginning historical inquiry in a third grade classroom, NY Council for the social Studies Journal.

Lienert, Gustav A. (1969): Testaufbau und Testanalyse, 3. Aufl., Weinheim: Beltz.

Lienert, Gustav A. und Raatz, Ulrich (1994): Testaufbau und Testanalyse, 5. völlig neu bearb. und erw. Aufl., Weinheim: Beltz, PVU.

Lipski, Jens (1998): „Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen". Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18, S. 403-423.

Lobsien, Max (1909): Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer, Langensalza: Manns Pädagogisches Magazin.

Lohse, Bernd (1992): Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayrischen Gymnasien, Hamburg: Dr. Kovac.

Loos, Edeltraut und Schreiber, Waltraud (1999): „Entdeckendes und projektorientiertes Lernen". In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 673-693.

Loos, Peter und Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen: Leske+Budrich.

Lourenco, Orlando und Machado, Armando (1996): „In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticism". Psychological Review, Vol. 103, No. 1, S. 143-164.

Lovell, Kurt (1980): Die Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Begriffe". In: Detlef H. Rost (Hg.), Entwicklungspsychologie für die Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 119-150.

Loyo, Werner (1995): „Beispiel 2: Saarland". Die Grundschulzeitschrift, 82, S. 46-49.

Lüders, Christian (2003): „Gütekriterien". In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael

Meuser (Hg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske+Budrich, S. 80-82.

Lüders, Christian (2004): „Beobachtungen im Feld und Ethnographie“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 384-401.

Mähler, Claudia (1999): „Naive Theorien im kindlichen Denken“. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31, Heft 2, S. 53-66.

Magull, Gabriele (1997): Audio-visuelle und verbale Narrativität im Geschichtsunterricht: eine narrative Studie, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Mangold, Werner (1973): „Gruppendiskussion“. In: René König, Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung, 3., umgearb. und erw. Aufl., Bd. 2, Stuttgart: Enke, S. 228-259.

Marienfeld, Wolfgang (1974): „Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen“. In: Karl Filser (Hg.), Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 126-151.

Marienfeld, Wolfgang und Osterwald, Wilfried (1966): Geschichte im Unterricht. Grundlegung und Methode, Düsseldorf: Bagel.

Markman, E. M., Cox, B. und Machida, S. (1981): „The standard object. Sorting task as a measure of conceptual organization”. Developmental Psychology, 17, S. 115-117.

Marquardt-Mau, Brunhilde u.a. (Hg.) (1997): Forschungen zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Martens, Ekkehard und Schreier, Helmut (Hg.) (1994): Philosophieren mit Schulkindern, Heinsberg: Dieck.

Matthews, Gareth B. (1989): Philosophische Gespräche mit Kindern, Berlin: Freese.

Matthews, Gareth B. (1991): Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder, Berlin: Freese.

Matthews, Gareth B. (1993): „Grundlagen des Philosophierens mit Kindern“. Ethik und Sozialwissenschaften, 4, S. 413-414.

Maxwell, Joseph A. (1996): Qualitativ research design. An interactive approach, Thousand Oaks/Cal.: Sage.

Mayer, Ulrich (1995): „Handlungsorientierung als Prinzip und Methode historischen Lernens“. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.), Geschichte und historisches Lernen, Kassel: Jenior+Pressler, S. 117-130.

Mayer, Ulrich (1997a): „Handlungsorientierung“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 411-416.

Mayer, Ulrich (1997b): „Spiele im Geschichtsunterricht“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 447-

451.

Mayer, Ulrich (1997c): „Umgang mit Geschichtskarten“. Geschichte lernen, 7, S. 19-25.

Mayer, Ulrich (2000): „Karten“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Friedrich: Seelze-Velber, S. 55-58.

Mayer, Ulrich (2001): „Projektunterricht – der Königsweg des zukünftigen Geschichtsunterrichts“. In: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.), Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 125-135.

Mayer, Ulrich (2002): „Handlungsorientierter Geschichtsunterricht“. In: Marko Demantowsky und Bernd Schönemann (Hg.), Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum: Projekt, S. 27-37.

Mayer, Werner G. (1993): Der Sachunterricht. Teil 1: Anthropologie und Pädagogik. Anthropologische Grundlagen und pädagogische Grundlagen für einen mehrperspektivischen Projektunterricht, Heinsberg: Agentur Dieck.

Mayer, Ulrich und Pandel, Hans-Jürgen (1976): Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse, Stuttgart: Klett.

Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 6. Aufl., Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 4. Aufl., Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2000): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.

Meier-Schreiber, Klaus-Ulrich (1993): Historische Spurensuche, Wiesbaden: HIBS.

Meiers, Kurt (1993): „Sachunterricht. Eine Positionsbestimmung“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 21, S. 88-94.

Menyuk, Paula (1988): Language development. Knowledge and use, Glenview Ill.: Scott, Foresman & Co.

Mertens, Hans (2004): „Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 286-299.

Merton, Robert K. und Kendall, Patricia L. (1984): „Das fokussierte Interview“. In: Christel Hopf und Elmar Weingarten (Hg.), Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171-204. (Erstausgabe 1945/46)

Merton, Robert K., Fiske, Marjorie und Kendall, Patricia L. (1956): The focused interview, Glencoe, Ill.: Free Press.

Mey, Günter (Hg.) (2005): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie, Köln: Kölner Studienverlag.

Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden, Bd. 1:Theorieband, Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden, Bd. 1: Theorieband, 11. Aufl., Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.

Meyer, Ulrich (1995): „Handlungsorientierung als Prinzip und Methode historischen Lernens“. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.), Geschichte und historisches Lernen, Kassel: Jenior+Pressler, S. 117-129.

Meyer, Ulrich (2002): „Handlungsorientierter Geschichtsunterricht“. In: Marko Demantowsky und Bernd Schönemann (Hg.), Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum: Projekt, S. 27-38.

Michler, Andreas (1999): „Museum und Ausstellung“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 561–576.

Miezel, Gerd (1998): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend, 9., aktualisierte Aufl., München: Klett-Cotta.

Miles, Matthew B. und Huberman, A. Michael (1994): Qualitative data analysis. An expanded sourcebook, Thousand Oaks: Sage.

Miller, Patricia (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie, Berlin: Spektrum.

Mirow, Jürgen (1991): „Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule“. In Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 53-109.

Mitzlaff, Hartmut (2000): „’Und meiner Mama wird’ ich noch ein Pferd kaufen’. Kinder malen und schreiben über ihre Zukunftsvorstellungen“. Grundschulunterricht, 10, S. 38-42.

Mögenburg, Harm (Hg.) (2000a): „Fach- und Sachbücher“. In: Michael Sauer (verantw.). Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Friedrich: Seelze-Velber, S. 37-38.

Mögenburg, Harm (2000b): „Geschichtsheft“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Friedrich: Seelze-Velber, S. 90.

Mögenburg, Harm (2000c): „Collage“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Friedrich: Seelze-Velber, S. 82.

Mönks, Franz J. (1965): Über zukunftsbezogene Zeitperspektive bei Jugendlichen, Universität Bonn: Dissertationsschrift.

Moers, Edelgard (1993): „Der gnädige König von Durstina. Ein Projekt zum Thema „Mittelalter“ mit dem 4. Schuljahr“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 21, S. 342-345.

Montada, Leo (2002): „Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets“. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim: PVU, S. 418-442.

Morse, Janice M. (1994): „Designing funded qualitative research". In: Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hg.), Handbook of qualitative research, 2. Aufl., London: Sage, S. 220-235.

Müller, Heiner, Otten-Lottermoser, Heidi und Vollmer, Uta (1989): Sachkundepuzzles- 1./2. Schuljahr, Hornburg/Niederelbe.

Münter, Wilhelm (1965): Geschichtsunterricht und Schüleraktivität: Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule, Ratingen: Henn.

Neber, Heinz (1996): „Förderung der Wissensgenerierung in Geschichte: Ein Beitrag zum entdeckenden Lernen durch epistemische Fragen". Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, S. 27-38.

Nentwig-Gesemann, Iris (2002): „Gruppendiskussion mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation". Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1, S. 41-63

Nestle, Werner (1973): Didaktik der Zeit und Zeitmessung, Stuttgart: Klett.

Neuhaus, Elisabeth (1974): Reform des Primarbereichs: Darstellung und Analyse vor dem Hintergrund gegenwärtiger erziehungswissentschaftlicher Erkenntnisse, 1. Aufl., Düsseldorf: Schwann.

Neuland, Eva (1984): „Ausgewählte Probleme der Sprachentwicklung". In: Jürgen Baurmann und Otfried Hoppe (Hg.), Handbuch für Deutschlehrer, Stuttgart: Kohlhammer, S. 64-92. (Handbücher Schulpraxis)

Nevers, Patricia, Gebhard, Ulrich und Billmann-Mahecha, Elfriede (1997): „Patterns of reasoning exhibited by children and adolescents in response to moral dilemmas involving plants, animals and ecosystems". Journal of Moral Education, 26, S. 169-186.

Nissen, Ursula (1993): „Modernisierungstendenzen im Kinderalltag. Sind Mädchen die ‚moderneren' Kinder?". In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Was für Kinder-Aufwachsen in Deutschland, München: Kösel, S. 241-246.

Noack, Christian (1994): „Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein". In: Bodo v. Borries und Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Zur Genese historischer Denkformen: Qualitative und quantitative empirische Zugänge, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 9-46.

Oblinger, H. (1956): Uber die Zukunftsvorstellungen des Volksschulkindes, Universität München: Dissertationsschrift.

O'Connell, Daniel C. und Kowal, Sabine (1995a): „Basics of principles of transcription". In: Jonathan A. Smith, Rom Harré und Luk Van Langenhove (Hg.), Rethinking methods in psychology, London: Sage, S. 93-105.

O'Connell, Daniel C. und Kowal, Sabine (1995b): „Transcription systems for spoken discourse". In: Jef Verschueren, Jan-Ola Oestman und Jan Blommaert (Hg.), Handbook of pragmatics, Amsterdam: Benjamins, S. 646-656.

Oekmüller, Willi, Dölle-Oelmüller, Ruth und Rainer Piepmeier (Hg.) (1995) (Hg.): Philosophische Arbeitsbücher - Diskurs: Geschichte, 3. Aufl., Paderborn: Schöningh.

Oerter, Rolf und Montada, Leo (1995): Entwicklungspsychologie, 3., vollständig überarb. Aufl., Weinheim: PVU.

Oerter, Rolf und Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim: PVU.

Oevermann, Ulrich (2001): „Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften“. Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs-, und Sozialforschung, 1, S. 67-92.

Pandel, Hans-Jürgen (1985): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Düsseldorf: Schwann.

Pandel, Hans-Jürgen (1987): „Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen“. Geschichtsdidaktik, 12, S. 130-142.

Pandel, Hans-Jürgen (1991a): „Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1-23.

Pandel, Hans-Jürgen (1991b): „Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins“. In: Hans Süssmuth (Hg.), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, Teil 1, Baden-Baden: Nomos, S. 55-73.

Pandel, Hans-Jürgen (1993): „Geschichtsbewusstsein“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 44, S. 725-728.

Pandel, Hans-Jürgen (1994): „Zur Genese narrativer Kompetenz“. In: Bodo v. Borries und Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative Zugänge, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 99-121.

Pandel, Hans-Jürgen (1997a): „Psychologie und Geschichtsunterricht“. Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 343-347.

Pandel, Hans-Jürgen (1997b): „Geschichte im Unterricht“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 379-385.

Pandel, Hans-Jürgen (1997c): „Methodik“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 386-389.

Pandel, Hans-Jürgen (1997d). „Sozialformen“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 389-399.

Pandel, Hans-Jürgen (1997e): „Arbeitsformen“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 400-406.

Pandel, Hans-Jürgen (1997f): „Medien historischen Lernens“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 416-421.

Pandel, Hans-Jürgen (1997g): „Quellenarbeit, Quelleninterpretation“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 430-433.

Pandel, Hans-Jürgen (2000) (Hg.): „Textquellen“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Seelze-Velber: Friedrich, S. 75-78.

Pandel, Hans-Jürgen (2001): „Wer erzählt wie für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern“. In: Ulrich Baumgärtner und Waltraud Schreiber (Hg.), Geschichts-Erzählung und Kultur. Zwei didaktische Leitbegriffe in der Diskussion, München: Herbert Utz.

Pandel, Hans-Jürgen und Schneider, Gerhard (Hg.) (1999): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts: Schwann.

Pape, Monika (2001) „Zukunft ist in einer Sekunde“ – Zukunft als Dimension von Geschichtsbewusstsein, Praxis Grundschule, 24, S. 14-17.

Peel, E.A. (1967): „Some problems in the psychology of history teaching”. In: Wyndham H. Burston und D. Thomson (Hg.), Studies in the nature and teaching of history, London: Routledge + Kegan.

Pellens, Karl (1986): „Historische Karten im Unterricht“. In: Uwe Uffelmann (Hg.), Didaktik der Geschichte, Villingen-Schwenningen: Neckar, S. 260-274.

Petermann, Franz und Windmann Sabine (1993): „Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern“. In: Manfred Markefka und Bernhard Nauck (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied: Luchterhand, S. 125–142.

Petersen, Susanne (1997): „Mit der Schulklasse im geologischen Museum“, Grundschulmagazin, 12, Heft 6, S. 11-14.

Piaget, Jean (1955): Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Zürich: Rascher.

Piaget, Jean (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Frankfurt/M.: Fischer. (Erstausgabe 1932)

Pingel-Rollmann (1997): „Multimedia im Geschichtsunterricht? Fragen, kriterien und vorläufige ergebnisse eines CD-ROM-Projektes zur Geschichte der europäischen Industrialisierung“. Geschichte und Politik und ihre Didaktik, 25, 3/4, S. 203-213.

Pledl, Wolfgang (1999): „Heimats-, Orts- und Lokalgeschichte. Ein Wegweiser zu Literatur, Quellen, Fundorten und Ratgebern“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 325-356.

Polkinghorne, Donald E. (1988): Narrative knowing and the human science, Albany: State University of New York Press.

Polkinghorne, Donald, E. (1998): „Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein.

Beziehungen und Perspektiven“. In: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 12-45.

Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht, Frankfurt/M.: Europäische Verlags-Anstalt.

Pontecorvo, Clotilde (1987): „Discussing for reasoning. The role of argument in knowledge construction”. In: Erik De Corte, H. Lodewijks, P. Permentier und P. Span (Hg.), Learning and instruction: A publication of the European Association for Research on learning and Instruction, Vol. 1, Leuven: Leuven University Press, S. 71-82.

Pontecorvo, Clotilde (1993): „Social interaction and knowledge acquisition”. Educational Psychology Review, 5, S. 293-210.

Pontecorvo, Clotilde und Girardet, Hilda (1993): „Arguing and reasoning in understanding historical topics”. Cognition and Instruction, 11, S. 365-395.

Popp, Susanne (2000): „Historisches Lernen: Stiefkind der Grundschuldidaktik?” Grundschule, 32, S. 8.

Popp, Walter (1994): „Zur antrophologischen Begründung eines handlungsorientierten Sachunterrichts“. In: Ludwig Duncker und Walter Popp (Hg.), Kind und Sache, Weinheim: Juventa.

Proske, Wolfgang (1992): „Kennst Du die Vorfahren des heutigen Menschen?“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20, S. 292-296.

Prote, Ingrid (1996): „Veränderte Lebensbedingungen von Kindern“. In: Siegfried George und Ingrid Prote (Hg.), Handbuch der politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17-48.

Quandt, Siegfried (1982): „Die historische Erzählung in der Perspektive prozessorientierter Geschichtsdidaktik“. In: Siegfried Quandt und Hans Süssmuth (Hg.), Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen: Vandenhoeck+Ruprecht, S. 11-28.

Quandt, Siegfried und Süssmuth, Hans (Hg.) (1982): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen: Vandenhoeck+Ruprecht.

Rahmenrichtlinien für die Grundschule/Sachunterricht (1982), hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover: Schroedel.

Reeken, Dietmar v. (1995): „Kindheitsgeschichte. Ein Königsweg historischen Lernens in der Grundschule?“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 23, S. 542, 551-555.

Reeken, Dietmar v. (1996): „Sachunterricht und Geschichtsdidaktik: Bestandsaufnahme und Kritik eines Unverhältnisses“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 47, S. 349-365.

Reeken, Dietmar v. (1997): „Historisches Lernen im Sachunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven der Forschung“. In: Brunhilde Marquardt-Mau u.a. (Hg.), Forschungen zum

Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 208-224.

Reeken, Dietmar v. (1999): Historisches Lernen im Sachunterricht, Kallmeyer: Seelze.

Reeken, Dietmar v. (2000a): „Jugendbücher“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Seelze-Velber: Friedrich, S. 48-51.

Reeken, Dietmar v. (2000b): „CD-ROMs“. In: Michael Sauer (verantw.). Lernbox Geschichte, Das Methodenbuch, Friedrich: Seelze-Velber, S. 30-31

Reeken, Dietmar v. (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht, Hohengehren: Schneider.

Reinhart, Günter (1995): „Straßenreinigung früher-heute“. Grundschulmagazin, 1, S. 25-28.

Reinhold, Gerd, Pollak, Guido und Heim, Helmut (Hg.) (1999): Pädagogik-Lexikon, München: Oldenbourg.

Richter, Rudolf (1997): „Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung“. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 22, S. 74-98.

Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Grundschule (1921), hg. vom Preußischen Ministeriums für Wissenschaft.

Riemann, Gerhard (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten, München: Fink.

Röttgers, Kurt (1982): „Geschichtserzählung als kommunikativer Text“. In: Siegfried Quandt und Hans Süssmuth (Hg.), Historisches Erzählen, Formen und Funktionen, Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht, S. 29-48.

Rötzer, Hans Gerd (1999): Auf einen Blick: Literarische Grundbegriffe, Bamberg: Buchners.

Rohlfes, Joachim (1971): „Kategorien des Geschichtsunterrichts“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 22, S. 474-494.

Rohlfes, Joachim (1972): Erziehungswissenschaft, Geschichtsunterricht, politische Bildung: Ein Literaturbericht, Stuttgart: Klett.

Rohlfes, Joachim (1979): Umrisse einer Didaktik der Geschichte, 5., bibliograph. erg. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck+Ruprecht.

Rohrbach, Rita (1996): „’Hitler tötet alle armen und ungehorsamen Leute’. Ein Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Mythos Hitler in der Grundschule“. Geschichte lernen, 52, S. 20-26.

Rohrbach, Rita (1998): „Vom Zeitbewusstsein zum Historizitätsbewusstsein. Die Entwicklung historischen Lernens in einer Grundschulklasse“. Geschichte lernen, 62, S. 26-32.

Rohrbach, Rita (2001a): „Historisches Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Ein erprobtes Curriculum“. In: Klaus Bergmann und Rita Rohrbach, Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 51-70.

Rohrbach, Rita (2001b): „Lernen im Geschichtsraum. Ein Überblick über Lehr- und Lernwege zu Beginn des historischen Lernens“. In: Klaus Bergmann und Rita Rohrbach, Kinder

entdecken Geschichte, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 71-116.

Rolff, Hans-Günther und Zimmermann, Peter (1993): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim: Beltz.

Rolff, Hans-Günther und Zimmermann, Peter (1995): „Veränderte Kindheit - Veränderte pädagogische Herausforderungen“. In: Maria Fölling-Albers, Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule, Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule-Der Grundschulverband e.V., S. 28-39.

Rolff, Hans-Günter und Zimmermann, Peter (1997): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, 5. Aufl., Weinheim: Beltz.

Rost, Detlef H., Schorch, Günther und Kalb, Günter (1979): „Zeitwissen und Zeiterfahrung. Untersuchungen zur Entwicklung des Zeitverständnisses bei Grundschulkindern“. In: Karl-Josef Klauer und Hans-Joachim Kornadt (Hg.), Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft, Düsseldorf: Schwann, S. 117-141.

Roth, Heinrich (1965): Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, 4. Aufl., München: Kösel. (Erstauflage 1955)

Roth, Heinrich (1968): Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, 5. Aufl., München: Kösel.

Roth, Heinrich (1980): „Kind und Geschichte“. In: Hartmut Voit (Hg.), Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 66-74.

Rüsen, Jörn (1982a): „Die vier Typen des historischen Erzählens“. In: Reinhart Koselleck, Heinrich Lutz und Jörn Rüsen (Hg.), Formen der Geschichtsschreibung, München: DTV, S. 514-605.

Rüsen, Jörn (1985): „Historisches Erzählen als geschichtsdidaktisches Prinzip“. In: Göran Behre und Lars-Arne Norborg (Hg.), Geschichtsdidaktik, Geschichtswissenschaft, Gesellschaft, Stockholm: Schwedische Universität-Hochschulamt, S. 63-82.

Rüsen, Jörn (1987): „Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens II: Empirie, Normativität, Pragmatik“. Geschichtsdidaktik, 1, S. 15-27.

Rüsen, Jörn (1989): Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen: Vandenhoeck+Ruprecht.

Rüsen, Jörn (1990a): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M.: Fischer.

Rüsen, Jörn (Mitautor Jäger, Friedrich) (1990b): „Historische Methode“. In: Richard van Dülmen (Hg.), Fischer Lexikon Geschichte, Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 32-52.

Rüsen, Jörn (1991): „Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?“, In: Ernst Hinrichs und Wolfgang Jacobmeyer (Hg.), Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlaß des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann, Braunschweig, 19.-21. September 1990, Frankfurt/M., S. 9-23.

Rüsen, Jörn (1992): Historische Sinnbildung. Interdisziplinäre Untersuchungen zur Struktur, Logik und Funktion des Geschichtsbewußtseins im interkulturellen Vergleich. Antrag auf Einrichtung einer Forschergruppe, Bielefeld: Zentrum für interdisziplinäre Forschung.

Rüsen, Jörn (1994a): „Geschichte sehen. Zur ästhetischen Konstitution historischer Sinnbildung“. In: Monika Flacke (Hg.), Auf der Suche nach dem verlorenen Staat. Die Kunst der Parteien und Massenorganisationen der DDR. Berlin: Deutsches Historisches Museum/ARS NICOLAI, S. 28-39.

Rüsen, Jörn (1994b): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln: Böhlau.

Rüsen, Jörn (1994c): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln: Böhlau.

Rüsen, Jörn (1994d/95): Historische Sinnbildung. Interdisziplinäre Untersuchungen zur Struktur, Logik und Funktion des Geschichtsbewußtseins im interkulturellen Vergleich, Bielefeld: Zentrum für interdisziplinäre Forschung.

Rüsen, Jörn (1996): „Historische Sinnbildung durch erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik mit Blick auf nicht-narrative Faktoren“. Internationale Schulbuchforschung, 18, S. 501-543.

Rüsen, Jörn (1997a): „Historisches Erzählen“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 57-63.

Rüsen, Jörn (1997b): „Geschichte und Utopie“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 76-80.

Rüsen, Jörn (1997c): „Geschichtskultur“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 238-241.

Rüsen, Jörn (1997d): „Historisches Lernen“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 261-265.

Rüsen, Jörn (1997e): „Werturteile im Geschichtsunterricht“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 304-308.

Rüsen, Jörn (1997f): „Wissenschaftspropädeutik im Geschichtsunterricht“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 340-342.

Rüsen, Jörn (Hg.) (2001): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln: Böhlau.

Rüsen, Jörn u.a. (1991): „Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet“. In: Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 221-344.

Sauer, Michael (2000a) (Hg.): „Bilder“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte.

Das Methodenbuch, Friedrich: Seelze-Velber, S. 26-29.

Sauer, Michael (2000b) (Hg.): „Lieder“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Seelze-Velber: Friedrich, S. 59-61.

Sauer, Michael (2000c) (Hg.): „Zeitleiste“. In: Michael Sauer (verantw.), Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Friedrich: Seelze-Velber, S. 105-107.

Sauer, Michael (2002): „Von der Analyse bis zum Experiment. Handlungsorientiertes Arbeiten mit Fotos“. Geschichte lernen, 9, S. 17-23.

Sauer, Michael (2003): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 2. Aufl., Seelze: Kallmeyer. (Erstausgabe 2001)

Schäffer, Burkhard (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter, Opladen: Leske + Budrich.

Schäffer, Burkhard (2003): „Gruppendiskussion“. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske + Budrich.

Schäffer, Reinhild (1987): „Kinder entdecken römische Spiele und ein Stück Vergangenheit“. Die Grundschulzeitschrift, Sammelband Sachunterricht – Zeit und Geschichte, S. 16-20.

Schäffer, Reinhild (1999): Differix. Die neue Klassenbibliothek. Leben in der mittelalterlichen Stadt, Berlin: Cornelsen.

Schäffer, Reinhild (2002): Berufe von früher – in der Stadt, Berlin: Cornelsen.

Schäffer, Reinhild (2003): Unser Projekt: Die Römer, Berlin: Cornelsen.

Schaub, Horst (1996): Sachunterricht in der Grundschule. Umgang mit der Zeit/Das Leben der Menschen im Wandel (NLI Bericht 49), Gehrden: Dekla.

Schaub, Horst (1998): „Zeit und Geschichte. Zwischen Tradition und Innovation“. In: Praxis Grundschule, 21, S. 4-6.

Schaub, Horst (1999a): „Kind und Zeit. Zur Notwendigkeit Der Entwicklung eines ökologischen Zeitbewußtseins an der Jahrtausendwende“. Sache-Wort-Zahl, 26, S. 4-9.

Schaub, Horst (1999b): „Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Historisches Lernen in der Grundschule, Bd. 1, München: ars una.

Schaub, Horst (2002): Zeit und Geschichte erleben: Zeit in der Natur; Umgang mit Zeit; Erfahrung des Wandels, Berlin: Cornelsen.

Schieder, Theodor (1974): „Geschichtsinteresse und Geschichtsbewußtsein heute“. In: Carl Jacob Burckhardt (Hg.), Geschichte zwischen Gestern und Morgen, München: List, S. 73-102.

Schmid, Hans-Dieter (1981): „Einleitung: Sachunterricht und historisches Lernen“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 7-11.

Schmid, Hans-Dieter (1997): „Historisches Lernen in der Grundschule“. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 521-526.

Schmid, Heinz-Dieter (1980): Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht. In: Hans Süssmuth (Hg.), Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn: Schöningh, S. 283-314.

Schmidt, Erhard (1971): Grundriss des Geschichtsunterrichts, 6. Aufl., Bochum: Kamps päd. TB 20.

Schmidt, Hans-Günther (1987): „’Eine Geschichte zum Nachdenken’. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins von Schülern der Sekundarstufe I (Unter- und Mittelstufe)“. Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven, 12, S. 28-35.

Schmitt, Rudolf (1990): „Zeitbewusstsein und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Entwicklungspsychologische Aspekte“. Die Grundschulzeitschrift, 34, S. 5-9.

Schönemann, Bernd und Voit, Hartmut (2002) (Hg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. Schriftenreihe zur Geschichtsdidaktik, Bd. 14, Idstein: Schulz-Kirchner.

Schönemann, Bernd, Uffelmann, Uwe und Voit, Hartmut (Hg.) (1998): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Schörken, Rolf (1970): „Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts“. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 21, S. 406-420

Schörken, Rolf (1972): „Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 23, S. 81-89.

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

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

Schorch, Günther (1982): Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewusstseins, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Schreiber, Waltraud (Hg.) (1999a): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una.

Schreiber, Waltraud (Hg.) (1999b): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 2, Neuried: ars una.

Schreiber, Waltraud (Hg.) (1999c): „Historische Stätten“. In: dies. (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 603-622.

Schreiber, Waltraud (2000): „Die olympischen Spiele der Antike“. Sache-Wort-Zahl, 28, S. 8-15.

Schreiber, Waltraud (2002): „Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik“. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 1, S. 18-43.

Schreier, Helmut (1993a): Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche, Heinsberg: Dieck.

Schreier, Helmut (1993b): „Kann der Anspruch des Philosophierens mit Kinder innerhalb des Schulsystems bestehen?“, Ethik und Sozialwissenschaften, 4, Heft 3, S. 426-527.

Schreier, Helmut (1994): „Möglichkeiten und Grenzen des Gesprächs beim Philosophieren mit Kindern“. In: Ekkehard Martens und Helmut Schreier (Hg.), Philosophieren mit Schulkindern, Heinsberg: Dieck, S. 86-107.

Schreier, Helmut (1997): Mit Kindern über Natur philosophieren, Heinsberg: Agentur Dieck.

Schütze, Fritz (1982): „Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit“. In: Eberhard Lämmert (Hg.), Erzählforschung, Stuttgart: Metzler, S. 568-590.

Schütze, Fritz (1983): „Biographieforschung und narratives Interview“. Neue Praxis, 13, S. 283-293.

Schulz-Hageleit, Peter (1972): Wie lehrt man Geschichte heute? Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach, Heidelberg: Quelle und Meyer.

Schulz-Hageleit, Peter (1982): Geschichte erfahren, gespielt, begriffen, Braunschweig: Westermann.

Schulz-Hageleit, Peter (1991): „Spiele im Geschichtsunterricht“ Überlegungen zu einer umstrittenen Unterrichtsmethode“. Geschichte lernen, 5, S. 11-21.

Schulz-Hageleit, Peter (1997): „Erfahrungsunterrricht“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 48, S. 161-168.

Schulz-Hageleit, Peter (2000): „Geschichte erfahren“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 51, S. 640- 660.

Schuster, Martin (1994): Kinderzeichnungen: wie sie entstehen, was sie bedeuten, Berlin: Springer.

Sczepannek, Angelika (1997): „Die Dinosaurier kommen“, Grundschulmagazin, 12, Heft 11, S. 19-20.

Seidenfuss, Manfred, Büchner, Marie, Hartmann, Frank u.a. (1998): „Wie lebten die alten Ägypter? Grundschule und Hochschule führen ein Projekt durch”. Sache-Wort-Zahl, 26, Heft 14, S. 38-47.

Seidmann, Irving E. (1998): Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences, 3. Aufl., New York: Teachers College Press.

Seixas, Peter (1998): „Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-

progressiven Zeitalter“. In: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 234-265.

Shemilt, Dennis J. (1980): History 13-16. Evaluation study, Edingburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, Dennis J. (1983): „The devil’s locomotive”. History and Theory, 22, S. 1-18.

Shemilt, Dennis J. (1984): „Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom”. In: Aleric K. Dickinson, Peter J. Lee und J. Rogers (Hg.), Learning History, London: Heinemann, S. 39-84.

Shemilt, Dennis J. (1987): „Adolescent ideas about evidence and methodology in history”. In: Christopher Portal (Hg.), The History Curriculum for Teachers, London: The Falmer Press, S. 39-61.

Sodian, Beate (1995): „Entwicklung bereichsspezifischen Wissens”. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, 3., vollständig überarb. Aufl., Weinheim: PVU, S. 622-653.

Sodian, Beate (1998): „Theorien der kognitiven Entwicklung“. In: Heidi Keller (Hg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie, 1. Aufl., Bern: Huber, S. 148-169.

Sodian, Beate (2002): „Entwicklung bereichsspezifischen Wissens”. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim: PVU, S. 433-468.

Sonntag, Kurt (1932): Das geschichtliche Bewußtsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie, Erfurt: Stenger.

Soostmeyer, Michael (1986): „Didaktik des Sachunterrichts“. In: Ewald Kurowski und Michael Soostmeyer (Hg.), Kommentar zum Lehrplan Sachunterricht, Heinsberg: Agentur Dieck, S. 19-25.

Spiegel, Wolfgang u.a. (1993): „Dinosaurier im Mathematikunterricht“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 21, S. 553-557.

Spöhring, Walter (1989): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart: Teubner.

Spradley, James P. (1979): The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart und Winston.

Sprang, Helmut (2001): „Geschichte ordnen – im Geschichtsschrank”. In: Klaus Bergmann und Rita Rohrbach (Hg.), Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 117-122.

Spranger, Eduard (1923): Der Bildungswert der Heimatkunde: Rede zu Eröffnungssitzung der Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Heimatkunde am 21. April 1923, Berlin: Hartmann.

Spranger, Eduard (1924): „Der Bildungswert der Heimatkunde“. In: Walther Schönichen (Hg.), Handbuch der Heimaterziehung, Berlin: Borntraeger, S. 3-26.

Spreckelsen, Kay, Möller, Kornelia und Hartinger, Andreas (Hg.) (2002): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stach, Reinhard (1978): Projektorientierter Unterricht, Kastellaun: Henn.

Stadtmüller, Winfried (1999): „Sachquellen“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 365 – 390.

Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ empirischer Sozialforschung, Weinheim: Juventa.

Steinke, Ines (2000): „Gütekriterien qualitativer Forschung“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff, Ines und Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 319-331.

Steinke, Ines (2004): „Gütekriterien qualitativer Sozialforschung“. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff, Ines und Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 319-331.

Stern, William (1905): „Die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer“. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 6, S. 267-279.

Stoepper, H. und Stoepper, Monika: (1970): „Problem der ‚Vorarbeit’. Die Anbahnung des Zeit- und Geschichtsbewussteins im 3. und 4. Schuljahr“. Welt der Schule, Ausgabe Grundschule, 23, S. 201-215.

Straub, Jürgen (Hg.) (1998a): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Straub, Jürgen (Hg.) (1998b): „Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung“. In: ders. (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 81-169.

Strauss, Anselm L. (1987): Qualitative analysis for social scientists, Cambridge: University of Cambridge Press.

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München: Fink.

Strauss, Anselm, L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Mit einem Vorwort von Bruno Hildenbrand, München: Fink. (Erstausgabe 1987)

Strauss, Anselm L. und Corbin, Juliet (1990): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques, London: Sage.

Strauss, Anselm L. und Corbin, Juliet (1994): „Grounded theory methodology: an overview”. In: Denzin, N.K., Y.S. Lincoln (Hg.), Handbook of qualitative research, Thousand Oaks: Sage, S. 273-285.

Strauss, Anselm L. und Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz.

Struck, Peter (1980): Projektunterricht, Stuttgart: Kohlhammer.

Strübing, Jörg (2003) „Theoretisches Sempling“. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske+Budrich, S. 154-165.

Terhart, Ewald (1981): „Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen”. Zeitschrift für Pädagogik, 27, S. 769-793.

Terhart, Ewald (1995): „Kontrolle von Interpretationen“. In: Eckard König und Peter Zedler (Hg.), Bilanz qualitativer Forschung (Bd 1), Weinheim: DTV.

Teschner, Manfred (1969): Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.

Thompson, Denis (1972): „Some psychological aspects of history teaching”. In: Wyndham H. Burston (Hg.), Handbook for history teachers, London: Methuen, S. 18-38.

Thornton, Stuart J. und Vukelich, Robert (1988): „Effects of children’s understanding of time concepts on historical understanding“. Theory and Research in Social Education, 16, No. 1, S. 69-82.

Thurn, Susanne (1988): „Da die Menschheit dem Kinde ihr Bestes zu geben schuldig ist…’Kinderrechte im Unterricht’“, Geschichte lernen, 6, S. 16-19.

Thurn, Susanne (1993): „...und was hat das mit mir zu tun?“. Geschichtsdidaktische Positionen, Pfaffenweiler: Centaurus.

Thurn, Susanne und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.) (1997): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens, Reinbeck: Rowohlt.

Titscher, Stefan, Wodak, Ruth, Meyer, Michael und Vetter, Eva (1998): Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick, Wiesbaden: Opladen.

Trautner, Hanns Martin (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Theorien und Befunde, 2., überarb. u. ergä. Aufl., Göttingen: Hogrefe.

Trautner, Hanns Martin (1992): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1: Grundlagen und Methoden, 2., überarb. u. ergä. Aufl., Göttingen: Hogrefe.

Treml, Manfred (1999): „Bildquellen“. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Este Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: ars una, S. 365–390.

Uzzell, David und Blud, Linda (1993): „Vikings! Children’s social representations of history”. In: Glynis Breakwell und David Canter (Hg.), Empirical Approaches to Social Representations, Oxford: Clarendon Press, S. 110-133.

VanSledright, Bruce (1995): „The teaching-learning interaction in American history. A study of two teachers and their fifth graders”. Journal of Social Studies Research, 19, S. 3-23.

VanSledright, Bruce (1997): „And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history". Journal of Curriculum Studies, 29, S. 529-557.

VanSledright, Bruce (2000): „Can 10-year-olds learn to investigate history as historians do?" Organization of American Historians Newsletter, 28, 7. (www.oah.org/pubs/nl/2000aug/vansledright.html)

VanSledright, Bruce (2002a): In search of America's past: Learning to read history in elementary school, New York: Teachers College Press.

VanSledright, Bruce (2002b): „Fifth-graders investigationg history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment". The Elementary School Journal, 103, S. 131-160.

VanSledright, Bruce und Brophy, Jere E. (1992): „Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's reconstructions of history". American Educational Research Journal, 29, S. 837-859.

VanSledright, Bruce und Brophy, Jere E. (1995): „"Storytellers", "scientists", and "reformers" in the teaching of U.S. history to fifth graders: Three teachers, three approaches". In: Jere E. Brophy (Hg.), Advances in research on teaching, Vol. 5, Greenwich/CT: JAI Press, S. 195-243.

VanSledright, Bruce und Frankes, L. (2000): „Concept- and strategic-knowledge development in historical study: A comparative exploration in two fourth-grade classrooms". Cognition and Instruction, 18, S. 239-283.

VanSledright, Bruce und James, J.H. (2002): „Constructing ideas about history in the classroom. The iInfluence of competing forces on pedagogical decision making." In: Jere Brophy (Hg.), Advances in research on teaching, Vol. 9, Stamford (CT): JAI Press.

VanSledright, Bruce und Kelly, Christine (1998): „Reading American history: The influence of using multiple sources on six fifth graders". The Elementary School Journal, 98, S. 239-265.

Viereck, Holger (1998): „'Haben Sie eigentlich den Kaiser gekannt?' – Die Entwicklung von Zeitvorstellungen im Geschichtsunterricht". Geschichte Lernen, 62, S. 33-37.

Voit, Hartmut (Bearb.) (1980): Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Voit, Hartmut (1981): „Historischer Sachunterricht im Museum". In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 143-155.

Voss, James F. und Carretero, Mario (Hg.) (1998): Learning and reasoning in history. International Review of History Education, Vol. 2, London, Portland/Or.: Woburn.

Voss, James E., Carretero, Mario, Kennet Joel und Silfies, Laurie N. (1994): The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning". In: Mario Carretero und James

Voss (Hg.), Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences, Hillsdale/NJ: Erlbaum.

Waade, Waldemar (1975): Untersuchungen zum Geschichtsinteresse der Schüler, Potsdam: Dissertationsschrift.

Wagenschein, Martin, Banholzer, Agnes und Thiel, Siegfried (1973): Kinder auf dem Weg zur Physik, Stuttgart: Klett.

Walper, Sabine und Tippelt, Rudolf (2002): „Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung“. In: Heinz-Herman Krüger und Winfried Marotzki (Hg), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen: Leske+ Budrich, S. 189-224.

Walz, Rainer (1995): „Geschichtsbewusstsein und Fachdidaktik. Eine Kritik der didaktischen Konzeption von Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandel“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 46, S. 306-321.

Weinert, Franz (Hg.) (1967): Pädagogische Psychologie, Köln: Kiepenheuer+Witsch.

Wellman, Henry und Gelman, Susan A. (1992): „Cognitive development. Foundational theories of core domains“. American Review of Psychology, 43, S. 337-375.

Wellman, Henry und Gelman, Susan A. (1998): „Knowledge acquisition in foundational domains“. In: D. Kuhn und Robert S. Siegler (Hg.), Handbook of child psychology, Vol. 2, New York: Wiley, S. 523-573.

Wellman, Henry und Inagaki, Kayoko (1997): The emergence for core domains of thought. Children’s reasoning about physical, psychological, and biological phenomena, San Francisco: Jossey-Bass.

Weniger, Erich (1949): Geschichtsunterricht in der Volksschule (Thesen). In: ders. (Hg.), Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke.

Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis: Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim: Beltz.

West, John (1982): „Time Charts“. Education, 3-13, 10, S. 48-50.

Westphal, Erich A. F. (1990): Unterricht und Leben. Zur Theorie und Praxis lebensproblemzentrierter Unterrichtsgestaltung, Oldenburg: Univ., Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Wieacker-Wolff, Marie-Laure (1999): „Philosophieren mit Kinder – ja, aber…“. Sache-Wort-Zahl, 27, S. 46-49.

Wieczerkowski, Wilhelm und z. Oeveste, Hans (Hg.) (1982): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Düsseldorf: Schwann.

Wiedemann, Peter (1991): „Gegenstandsbezogene Theoriebildung“. In: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff, Heiner Keupp, Lutz v. Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung, München: PVU, S. 440-445.

Wilk, Liselotte (1996): „Die Studie, Kindsein in Österreich'". In: Michael Honig, H. R. Leu und Ursula Nissen (Hg.), Kinder und Kindheit, Weinheim: Juventa.

Wilk, Liselotte und Bacher, Johann (1994): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung, Opladen: Leske + Budrich.

Wineburg, Samuel S. (1996): „The psychology of teaching and learning history". In David C. Berliner und Robert C. Calfee (Hg.), The Handbook of Educational Psychology, New York: Macmillan, S. 423-437.

Wineburg, Samuel S. (1998): „Die psychologische Untersuchung des Geschichtsbewußtseins". In: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 298-337.

Wineburg, Samuel S. (2001): Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past, Philadelphia: Temple University Press.

Winnenburg, Wolfram (1987): „Sachunterricht – Quo vadis?" Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 15, S. 382-389.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt/M.: Campus.

Witzel, Andreas (1989): „Das problemzentrierte Interview". In: Gerd Jüttemann (Hg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, 2. Aufl., Heidelberg: Asanger, S. 227-255.

Witzenbacher, Kurt (1985): Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule, Ansbach: Prögel.

Wöll, Gerhard (1998): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 23, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Wolcott, Harry F. (1999): Ethnography – a way of seeing, Walnut Creek: Alta Mira.

Wolff, Stephan (2004): „Qualitative Methoden und Forschungspraxis". In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 332-349.

Wunderer, Hartmann (1985): „Das Interesse von Schülern an Geschichte". Geschichtsdidaktik, 1, S. 75-81.

Wygotski, Lew S. (1977): Denken und Sprechen. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann, hg. von Johannes Helm, Frankfurt/M.: Fischer. (Erstausgabe 1934)

Wygotski, Lew S. (1987): „Pädologie des frühen Jugendalters". In: ders. (Hg.), Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, hg. von Joachim Lompscher, Köln: Pahl-Rugenstein, S. 207-658. (Erstausgabe 1931)

Zeidler, Monika (1993): „Leben und Wohnen in der mittelalterlichen Stadt – Leben heute". Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 21, S. 104-110.

Zeiher, Helga (1995): „Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern“. In: Maria Fölling-Albers, Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule, Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., S. 103-113.

Zenker-Schweinstetter, Sieglinde (1993): „Arbeitsvorlage Sachunterricht: Wir basteln ein Saurierspiel“. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 21, Heft 12, S. 593-543.

Zimbardo, Philip G. (1995): Psychologie, 6., neubearb. und erweiterte Aufl., Berlin: Springer.

Zimbardo, Philip G. (2005): Psychologie, 16., aktualisierte Aufl., München: Pearson.

Zuber, Karl-Heinz (1981): „Zur Wissenschaftsorientierung elementaren historischen Lernens“. In: Irmgard Hantsche und Hans-Dieter Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart: Klett, S. 33-49.

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Abb. 1:	Bedingungsfaktoren zur Ausbildung von Geschichtsbewusstsein bei Kindern	37
Abb. 2:	Bestimmungsfaktoren für historisches Lernen	43
Abb. 3:	Definitionen von Geschichtsbewusstsein im Überblick	47
Abb. 4:	Kategoriesystem zur Ausbildung von Geschichtsbewusstsein	54
Abb. 5:	Verknüpfungsmöglichkeiten der Zeitdimensionen	62
Abb. 6:	Zusammensetzung der Probandengruppe (Klassen)	80
Abb. 7:	Zusammensetzung der Probandengruppe (Jahrgänge)	81
Abb. 8:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Genesis/ Evolution	84
Abb. 9:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Steinzeit	84
Abb. 10:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Bronzezeit/Eisenzeit	84
Abb. 11:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Altägyptisches Reich	85
Abb. 12:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Chinesisches Reich	85
Abb. 13:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Römisches Reich	85
Abb. 14:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Mittelalter	86
Abb. 15:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – 18./19. Jahrhundert	86
Abb. 16:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Erster Weltkrieg	86
Abb. 17:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – 20er Jahre	86
Abb. 18:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – 2. Weltkrieg/ Nationalsozialismus	87
Abb. 19:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – DDR	87
Abb. 20:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – 50er/60er/70er Jahre	87
Abb. 21:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Gegenwart	88
Abb. 22:	Historische Zeitabschnitte und Epochen – Zukunft	88
Abb. 23:	Thematische Schwerpunkte - Chronologische Reihung/ Veränderlichkeit	89
Abb. 24:	Thematische Schwerpunkte - Historische Persönlichkeiten/ sonstige Figuren	89
Abb. 25:	Thematische Schwerpunkte – Autobiographie/ Familiengeschichte	89
Abb. 26:	Thematische Schwerpunkte – Historisch wichtige Gruppen und Kollektive	90
Abb. 27:	Thematische Schwerpunkte – (Historisch) bedeutsame Stätten Zeugnisse	90
Abb. 28:	Thematische Schwerpunkte – Sonstige Themen	90
Abb. 29:	Die methodische Anlage der Untersuchung	94

Abb. 30:	Anzahl der angewendeten Datenerhebungsmethoden	95
Abb. 31:	Ablaufmodell der Grounded Theory	102
Abb. 32:	Evolutionstheorie der Kinder	135
Abb. 33:	Historische Interessen der Erst- und Viertklässler	139
Abb. 34:	Quantitative Bewertung eines zukünftigen historischen Lernens	143
Abb. 35:	Stellenwert historischen Lernens im Fächerkanon des Sachunterrichtes	144
Abb. 36:	Intensität der Beschäftigung mit Zukunftsfragen (4. Schuljahr)	144
Abb. 37:	Quellen des Wissenserwerbs von Grundschülern (1. und 4. Schuljahr)	147
Abb. 38:	Genutzte Lernwege (4. Klasse)	154
Abb. 39:	Analyse des Bilderfragebogens „Was gab es eher?“	167
Abb. 40:	„Welche Gegenstände gab es zur Kindheit der (Groß-)Eltern?“	249
Abb. 41:	Ausweitung des Zeitwissens vom fünften bis neunten Lebensjahr (aus: Hausen 1998, S. 58 f.)	267
Abb. 42:	Die Verwendung unbestimmter Zeitausdrücke im Vergleich	269
Abb. 43:	Spielformen im historischen Lernen nach Heitzer (1999, S. 660)	349

WISSENSCHAFTLICHER WERDEGANG

von

Dipl.-Päd. Monika Pape (geb. Hausen)
geb. am 15.05.1973 in Osnabrück

Studium

April 1994 – Juni 1997	Studium des Lehramtes für Grund- und Hauptschulen Examensarbeit: Geschichtsbewusstsein von Kindern am Ende der Grundschulzeit
Oktober 1994 – April 1999	Studium der Sonderpädagogik/Sprachbehindertenpädagogik Diplomarbeit: Zeitbewusstsein von Kindern am Beispiel einer zweiten Grundschulklasse

Promotion

Mai 1999 – Juni 2007	Thema: Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht Stipendium: durch die Graduiertenförderung der Universität Hannover

Studienbegleitende Tätigkeiten

April 1995 – April 1999	Universität Hannover Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften (Prof. Dr. E. Billmann-Mahecha)

Universitäre Lehrtätigkeit

Wintersemester 2000/2001 u. Sommersemester 2004	Universität Hannover Zentrum für Didaktik der Natur- und Sozialwissenschaften Thema: Zeit- und Geschichtsbewusstsein von Kindern

Veröffentlichungen

Billmann-Mahecha, Elfriede und Hausen Monika (2000): „Qualitative Research as an Enhancement to the Quantitative Methods in the Research of the Mathematical Self-concept", International Journal of Psychology, 35 (3/4), S. 213.

Billmann-Mahecha, Elfriede und Hausen Monika (2000): „The Development of the Historical Consciousness of Children", International Journal of Psychology, 35 (3/4), S. 62-63.

Pape, Monika (2001): „'Zukunft ist in einer Sekunde' – Zukunft als Dimension von Geschichtsbewusstsein", Praxis Grundschule, 24, S. 14-17.

Billmann-Mahecha, Elfriede und Hausen Monika (2005):„Empirical Approaches to the Historical Consciousness of Children." In: Jürgen Straub (Hg.), Narration, Identity and Historical Consciousness, Oxford: Berghahn, S. 163-186.

Pape, Monika (2006): „Methodische Zugangsweisen zur Erfassung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter: Gruppendiskussionen und Kinderzeichnungen". In: Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer (Hg.), Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Münster: LIT Verlag, S. 85-109.

Vorträge

Hausen, Monika (1999): Geschichtsbewusstsein von Kindern am Ende der Grundschulzeit. Vortrag im Rahmen des geschichtswissenschaftlichen Seminars der Universität Hannover am 08.07.1999.

Hausen, Monika (1999): Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter als empirisch-psychologische Fragestellung. Vortrag im Rahmen des Psychologischen Kolloquiums der Universität Hannover am 14.12.1999.

Billmann-Mahecha, Elfriede und Hausen, Monika (1999): The Group Discussion as anEmpirical Approach to the Historical Consciousness of Children. Vortrag auf der Tagung „Approaches to the Study of Historical Consciousness" der Forschergruppe „Tradierung von Geschichtsbewusstsein". Potsdam 17.-18.12.1999.

Billmann-Mahecha, Elfriede und Hausen, Monika (2000): Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, dargestellt am Beispiel des mathematischen Selbstkonzeptes von Grundschulkindern. Vortrag auf der 42. Tagung experimentell arbeitender Psychologen (TeaP). Braunschweig 3.-6.4.2000.

Hausen, Monika und Billmann-Mahecha, Elfriede (2000): Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein als interdisziplinäre Forschungsfrage. Vortrag auf der 42. Tagung experimentell arbeitender Psychologen (TeaP). Braunschweig 3.-6.4.2000.

Pape, Monika (2003): Zeit- und Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern im Hinblick auf pädagogische Konsequenzen für das historische Lernen im Sachunterricht. Vortrag im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Seminars der Universität Hannover.

Pape, Monika (2005): Methodische Zugangsweisen zur Erfassung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter: Gruppendiskussionen und Kinderzeichnungen. Vortrag auf der Tagung „Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik". Göttingen 14./15.1.2005.