

Historisches Denken von Kindern diagnostizieren – Entwicklung und Pilotierung eines materialgestützten Interviewleitfadens

Anabelle Thurn, Miriam Sénécheau, Bettina Degner und Eva-Kristina Franz

Developing a reflective historical consciousness, recognising the constructive character of (historical) narratives and being able to critically deconstruct representations of history are of great relevance for an orientation in the world, both in the present and in the future. Primary science and social sciences (Sachunterricht) should promote these skills and adaptively take up children's existing understanding of history (Brühwiler 2014). A team of researchers from the field of classical studies, prehistory, medieval studies, history didactics and primary school research developed a material-based interview guide. It aims at surveying the historical thinking (Kübler et al. 2013), historical consciousness (Pandel 2013) and historical understanding (Becher & Gläser 2018a) of the children interviewed, relating these to background variables, such as the families' leisure activities.

1. Historisches Lernen und Denken von Kindern

Um historisches Denken fördern zu können, sollte eine Lehrkraft dieses – möglichst immanent im Unterricht – diagnostizieren können. Zu dieser diagnostischen Kompetenz möchte das Projekt „Früher gab's nur kalt – Zur Diagnostik des historischen Denkens und des Geschichtsbewusstseins von Kindern zwischen 4 und 12 Jahren“ beitragen, indem es einerseits Studierende in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung für das historische Denken von Kindern sensibilisiert und andererseits Lehrkräften in der Praxis ein Instrument an die Hand gibt, sich diagnostisch mit dem historischen Denken der eigenen Schüler*innen auseinanderzusetzen.

Historisches Lernen zielt auf die Fähigkeit, historisch zu denken (u. a. Lankes & Thünemann 2017; Gundermann 2021) und soll zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins beitragen (Gläser 2012). Historisches Denken wird dabei als Prozess historischer Sinnbildung verstanden (Rüsen 2008; Bracke et al. 2018). Die Re-Konstruktion und De-Konstruktion stellen die zwei zentralen Basisoperationen historischen Denkens dar (Schreiber 2008). Historische Methodenkompetenz bildet die Grundlage, um diese Prozesse durchzuführen (Becher & Gläser 2016b; Mathis & Barsch 2022). Geschichtsbewusstsein ist einerseits die Basis für historisches Denken, andererseits wird durch das historische Denken reflektiertes Geschichtsbewusstsein entwickelt (Bracke et al. 2018). Das Geschichtsbewusstsein gilt „in Kurzform als Orientierung der eigenen Lebenspraxis in der Zeit“ (Pandel 2005, 10).

Für den diagnostischen Zugriff auf das historische Denken von Kindern haben wir drei Ansätze des frühen historischen Lernens ausgewählt, an denen sich die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung unserer leitfadengestützten Interviews orientiert: die vier Komplexitätsniveaus nach Kübler, Bietenhader & Pappa (2013), die Geschichtsbewusstseinsdimensionen nach Pandel (1987; 2013) sowie das historische Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht nach Becher, Gläser & Pleitner (2016).

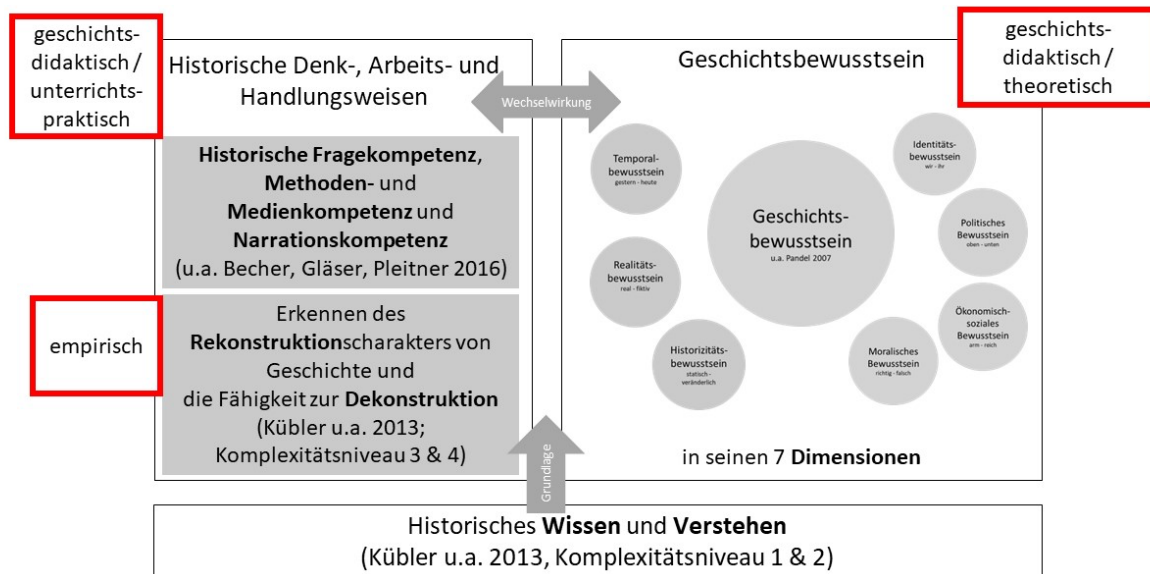


Abb. 1 Synopse zum Zugriff auf historisches Denken.

Wir bilden damit eine Synopse aus drei Ansätzen, die für uns stellvertretend für drei wesentliche Zugriffe auf historisches Denken stehen (Abbildung 1): einem empirischen, der dem Schweizer Forschungsprojekt Historisches Denken entstammt; einem geschichts-didaktischen, der der Unterrichtspraxis nahesteht, wie es im Konzept der GDSU vorliegt; sowie einem geschichts-didaktischen, der Pandels theoretische Annäherung an das Geschichtsbewusstsein abbildet. Die Basis des historischen Denkens – das historische Wissen und Verstehen – sehen wir dabei als Grundlage für Wechselwirkungen zwischen historischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen und unterschiedlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins.

2. Zum Forschungsstand

In den letzten Jahren sind zunehmend empirische Studien zum Interesse von Grundschüler*innen an historischen Inhalten, aber auch zu ihren historischen Kompetenzen durchgeführt worden. Hier trugen vor allem Becher und Gläser maßgeblich dazu bei, detaillierte Einblicke in die historische Methodenkompetenz zu erhalten (u. a. Becher & Gläser 2016a, 2018a, 2018b, 2018c). Die Forschungsgruppe um Kübler (u. a. 2011, 2013) hat eine gute Basis an Erkenntnissen zur Basis des historischen Denkens – dem Wissen und Verstehen – vorgelegt. Weitere Studien u. a. von Moser und Wiher (2007) sowie Pape (2008b) fokussieren ebenfalls das Repertoire an Begrifflichkeiten sowie auch die Herkunft des Wissens der Kinder.

Das Temporalbewusstsein ist empirisch gut erforscht (El Darwich 1991; Billmann-Mahecha 1998; Beilner 2004; Kölbl 2004a; 2004b; Moser & Wiher 2007; Barton & Levstik 1996; Pape 2008a; Hofmann-Reiter 2018). Erkenntnisse zum Wirklichkeits- oder Realitätsbewusstsein stellen für jüngere Kinder ein Forschungsdesiderat dar (Pandel 1991; El Darwich 1991; Massing 2000; Kölbl 2004a; 2004b; Langer-Plän 2004; Pape 2008b; von

Reeken 2015; Hofmann-Reiter 2018). Zum Historizitätsbewusstsein liegen Forschungsbefunde für die Primar- und Sekundarstufe vor; das Kindergartenalter wird kaum berücksichtigt (u. a. Mathis 2015). Das Identitätsbewusstsein wurde in Studien bereits gestreift, selten aber explizit erforscht; besonders rar sind die Resultate bezüglich Kindern im Kindergarten- beziehungsweise Vorschulalter sowie Schüler*innen der ersten beiden Grundschulklassen (u. a. von Borries 1999; Kölbl 2004a; 2004b).

Studien zum moralischen Bewusstsein im Vorschul- und Grundschulalter stellen ebenfalls ein Forschungsdesiderat dar. Untersucht wurde bisher vor allem, welche Vorstellungen die Kinder und Jugendlichen von Gerechtigkeit haben (vgl. El Darwich 1991) und auf welcher Grundlage sie moralisch urteilen – bzw. wie stark sie dabei von gegenwärtigen Moralvorstellungen gelenkt werden (u. a. von Borries 1999; Klose 2004). Das politische Bewusstsein ist schon untersucht worden, etwa zur Frage, welches Verständnis die Kinder und Jugendlichen von zentralen Konzepten wie Macht oder Demokratie haben (u. a. Becher & Gläser 2019a, 2019b, Dängeli & Kalcsics 2018), über wie viel Wissen zu politischen Prozessen sie bereits verfügen (ebd.), oder wie Gesellschaftsstrukturen und soziale Ungleichheit von Kindern wahrgenommen werden (u. a. Mathis 2015). Studien zum ökonomisch-sozialen Bewusstsein sind noch rar; erforscht wurden bis dato Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu zentralen Konzepten wie beispielsweise Reichtum (u. a. Gläser 2022, Dängeli & Kalcsics 2018) sowie die Frage, wie Kinder und Jugendliche vergangene sowie gegenwärtige Gesellschaftsstrukturen wahrnehmen (u. a. Lange 2011).

Bezüglich des Erkennens des Rekonstruktionscharakters von Geschichte und der Fähigkeit zur Dekonstruktion stellen Kübler et al. (u. a. 2014) erhebliche Unterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher Altersgruppen fest. So zeigt auch eine Studie mit 10-jährigen Kindern zum Umgang mit dem Playmobil®-Geschichtszimmer nur eine teilweise vorherrschende Dekonstruktionskompetenz (Mathis & Barsch 2022).

Studien zur historischen Fragekompetenz sind unterrepräsentiert. Studien zur historischen Methoden- und Medienkompetenz fokussierten auf Schüler*innen ab Klasse 3. Erkenntnisse zur historischen Narrationskompetenz stellen ebenfalls ein Desiderat dar. Ebenso sind Zusammenhänge zwischen Wissen und Verstehen, der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins und den historischen Kompetenzen bis dato kaum beleuchtet, wie auch Einflussfaktoren auf die Entwicklung in allen drei Bereichen noch wenig untersucht sind. Ein standardisierter Test zur Erfassung der Kompetenzen historischen Denkens wurde bereits entwickelt, ist aber für den Einsatz bei Schüler*innen der Sekundarstufe (Kl.) 9 gedacht (Projekt ‚HiTCH‘: Historical Thinking – Competencies in History; vgl. Trautwein et al. 2017).

Daraus resultierend erschien es notwendig, ein Instrument zu entwickeln, mit dem auch bei jüngeren Kindern das Wissen und Verstehen, die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins und der historischen Kompetenzen zusammenhängend erhoben werden kann.

3. Instrument

Im Rahmen der Instrumententwicklung standen für uns drei Arbeitshypothesen im Mittelpunkt:

1. Wir gehen davon aus, dass Kinder bereits vor dem Schuleintritt über ein komplexes Wissen über historische Themen verfügen.
2. Dieses Wissen beziehen sie aus unterschiedlichen Objektivationen der Geschichtskultur, mit der sie insbesondere auch durch die Freizeitgestaltung der Familie in Berührung kommen, sowie aus Erzählungen der eigenen Eltern und teilweise aus dem Unterricht.
3. Dieses Wissen kann in leitfadengestützten Interviews angemessen erhoben werden.

Der im Folgenden dargelegte Vorschlag für ein Erhebungsinstrument ist ein material- und bildgestütztes Interview. Orientiert haben wir uns an bereits erhobenen Interessenschwerpunkten von Kindern und Jugendlichen, wie sie grundsätzlich für die Steinzeiten, Ägypten, Rom und das Mittelalter empirisch belegt sind (u. a. Zabold 2017)¹. Da die Epochen jeweils große Zeiträume darstellen, war es uns für unseren Leitfaden wichtig, innerhalb eines Epochenschwerpunktes jeweils grob eine bestimmte Zeitebene oder Thematik zu wählen: in der Altsteinzeit das Leben der Neandertaler, in der Antike die Zeit Caesars und Kleopatras und des daran anschließenden Principats sowie für das Mittelalter das Thema Burgen und Ritter. Dies entspricht auch den in unserem Team vertretenen Expertisen, die neben der Grundschulforschung, der Pädagogik der Primarstufe und der Geschichtsdidaktik die Alte Geschichte, die Ur- und Frühgeschichte sowie die mittelalterliche Geschichte umfassen.²

Auf dieser Grundlage haben wir für die leitfadengestützten Interviews auf der Basis sowohl fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Kriterien eine Auswahl an Materialien getroffen, die insgesamt fünf Materialkategorien umfassen und die wir im Folgenden vorstellen: Playmobil®-Figuren als geschichtskulturelle Manifestationen populären Umgangs mit historischen Themen, Lebensbilder als gegenwärtige Darstellungen der damaligen Lebenswelten, zeitgenössische (Selbst)Darstellungen, Überreste des Wohnens, Siedelns oder Bauens sowie Überreste des Tuns im Sinne von Sachquellen, die von Menschen damals hergestellt und genutzt wurden.

¹ Die Zeit des Nationalsozialismus haben wir bewusst nicht mit in den Leitfaden aufgenommen. Zum einen ging es um eine relative Kohärenz der Epochen untereinander (Ur- und Frühgeschichte, Antike und Mittelalter verbindet, dass die Repräsentation ihrer Sachkultur eine große Rolle spielt). Zum anderen berücksichtigen wir in den Interviews auch Kindergartenkinder und erachten wir für die Altersgruppe der 4-8-Jährigen als zu komplex.

² Wir danken Jessica Kreutz für ihre Unterstützung im Bereich der mittelalterlichen Geschichte.

3.1. *Eingesetztes Material*

Um an die Lebenswelt der Kinder, unter Umständen an ihre eigenen Kinderzimmer anzuknüpfen (vgl. Kühberger 2020), verwenden wir in der Einstiegsphase der Interviews Playmobil®-Figuren. Dies ist die einzige Materialkategorie, für die eine Reihenfolge vorgegeben ist, alle weiteren Kategorien und Materialien werden je nach Gesprächsverlauf eingesetzt. Mit diesem populärkulturellen Zugang zu den Epochen, d. h. heutigen Repräsentationen von vergangenen Kulturen im Bereich des Spielzeugs, bieten wir Gesprächsanlässe, die den Raum für ein vertiefendes Gespräch eröffnen. Es handelt sich um das Set „Neandertaler mit Säbelzahniger“, zwei Figuren aus dem Set „Caesar und Kleopatra“ sowie zwei Figuren, ein Ritter und ein Burgfräulein, aus dem Set „Ritterfamilie“. Neben den antiken Personalisierungen (im Falle von Caesar und Kleopatra) greifen wir damit Personifizierungen und Verlebendigungen von Vergangenheit (mit dem Säbelzahniger als vermeintlich gefährlichem Gegner des Neandertalers) auf, also Prinzipien, die in kindgerechten Medien omnipräsent sind. Zugleich konfrontieren wir die Kinder mit Klischees zu den Epochen und bieten Gesprächsanlässe zum Realitätsbewusstsein mit Blick auf Dekonstruktionskompetenz.

Als zweite Materialkategorie haben wir gegenwärtige Darstellungen der damaligen Lebenswelten ausgewählt. Diese sogenannten Lebensbilder (vgl. Sénécheau 2014) zeigen Bauten, Menschen und von ihnen genutzte Gegenstände, zum Teil auch Tätigkeiten in umfassend rekonstruierten Szenen. Bei der Auswahl aus der Fülle an Möglichkeiten war es uns wichtig, dass die Rekonstruktionen jeweils wissenschaftsbasiert entstanden sind, d. h. in größtmöglicher Nähe zum Forschungsstand. Außerdem bieten sie gut erkennbare Details und damit mannigfache Gesprächsanlässe in der Interviewsituation.

Auf dem Lebensbild zur Altsteinzeit sind Neandertaler vor ihrem Zelt zu sehen. Es handelt sich um eine Rekonstruktion in Lebensgröße, ausgestellt im Rheinischen Landesmuseum Bonn, umgesetzt durch den Archäotechniker Rudolf Walter. Die Darstellung geht bewusst – auf Basis archäologischer Funde – gegen gängige Klischees an: Kleidung statt grobe Fellumhänge, Zelt statt Höhle, Kleinwild statt Großwild als wichtiger Nahrungsbestandteil.

Das Bild zur römischen Antike zeigt eine Straßenszene in der rekonstruierten Via dell'Abbondanza in Pompeji. Es stammt von Peter Connolly und entstand vermutlich Ende der 1970er Jahre für das Buch „Pompeji“ (Hamburg: Tessloff 1979). Peter Connolly (1935–2012) war Grafiker, Illustrator und Sachbuchautor mit einem Schwerpunkt auf der griechischen und römischen Antike. Das Lebensbild orientiert sich an den Ausgrabungsfunden und bezieht nicht nur die *in situ* gefundenen Gegenstände, sondern auch Wandmalereien und Graffiti mit ein. Die zeichnerische Darstellung begegnet damit Ansprüchen an empirische Triftigkeit. Denn sie setzt alltägliches Leben in einer historischen Umgebung in Szene, über die aufgrund des jahrhundertelangen Verschüttungszustandes mehr Aussagen möglich sind als über alle anderen regionalen Lebenswelten antiker Kulturen. Gleichzeitig zeigt das Bild einen Blick auf die berühmteste Straße Pompejis, was möglicherweise zu

Wiedererkennungsmomenten führen kann wie beispielsweise im Falle vorheriger touristischer Besuche.

Für das Mittelalter wählten wir eine Straßen- und Wohnszene aus einer mittelalterlichen Stadt des 14. Jahrhunderts. Gezeichnet wurde sie von Jörg Müller (Illustrator) in Kooperation mit Jürg E. Schneider (Archäologe und Historiker). Erschienen ist sie 1995 als eines von vier großformatigen Bildtafeln in „Auf der Gasse und hinter dem Ofen. Eine Stadt im Spätmittelalter“ (Sauerländer 1995). Die Szene lädt zur Beobachtung vom Neben- und Miteinanderleben unterschiedlicher sozialer Schichten ein und kann mit seiner detailreichen Darstellung Sehgewohnheiten von Kindern aufgreifen, die sie sich beispielsweise aus Wimmelbüchern angeeignet haben. Die zu entdeckenden Einzelszenen, die auf einer sehr solide recherchierten archäologisch-historischen Basis entstanden sind, könnten sich ähnlich auf einer Burg abgespielt haben.

Die dritte Materialkategorie umfasst zeitgenössische (Selbst)Darstellungen. Menschen der Epochen haben hier festgehalten, wie sie sich sehen. Da sie, anders als die Lebensbilder, aus der Epoche stammen, die sie illustrieren, handelt es sich um Quellen. Damit eröffnen Materialien dieser Kategorie die Möglichkeit, ggf. Methodenkompetenz zu erfassen und z. B. niederschwellige, quellenkritische Fragen zu stellen. Betrachter*innen bietet sich hier außerdem die Gelegenheit, die darstellende Perspektive zu imaginieren.

Die Zeit der Neandertaler betreffend haben wir, weil diese keine Selbstbildnisse im eigentlichen Sinn hinterlassen haben, ein Foto von Handumrissen aus der spanischen Höhle El Castillo ausgewählt. Sie wurden einst von Menschen mit roter, auf Röteln basierender Farbe angefertigt, die um die Hände gesprüht wurde, vermutlich mit dem Mund. Eine Zuordnung zum Neandertaler ist nicht eindeutig möglich, aber aufgrund der Datierung nicht ausgeschlossen: Man hält die Handumrisse für etwa 40.000 Jahre alt, womit sie aus dem Übergangsfeld zwischen Neandertalern und Jetztmenschen stammen. Figürliche Kunst oder Höhlenmalereien im eigentlichen Sinne sind aus der Zeit der Neandertaler nicht bekannt. Die Handumrisse sind als solche von Kindern gut erkennbar und knüpfen, die Herstellungstechnik betreffend, an *Procedere* an, die sie aus ihrer Lebenswelt kennen (Sprühtechnik, Graffiti).

Für die römische Zeit steht ein Mosaik aus der Villa Bar Duc Amméra bei Leptis Magna (heute Zliten, Libyen) aus dem 1. Jh. n. Chr. Es stellt u. a. Gladiatorenkämpfe dar, die im historischen Gedächtnis unserer Zeit „höchst präsent“ sind (Mann 2016). Gladiatorenkämpfe waren ein wichtiger Bestandteil des (,öffentlichen‘) politischen Lebens römischer Städte. Die römische Stadt Leptis Magna im von den Römern eroberten Nordafrika war ein wichtiges Handelszentrum, u. a. für exotische Tiere aus Afrika. Mosaikfußböden zierten öffentliche Gebäude und die Wohnhäuser wohlhabender Bewohner. Möglicherweise diente das Mosaik der Selbstdarstellung des Villenbesitzers, der solche prestigeträchtigen Gladiatorenkämpfe veranstaltet haben könnte. Gladiatorenkämpfe werden in geschichtskulturellen Medien für Kinder häufig thematisiert; über ihre Eignung – weniger hinsichtlich ihres historischen, sondern vielmehr ihres irreführenden populärkulturellen Verständnisses

als blutrünstige, tödliche Wettkämpfe (Mann 2016) – gilt es weiter nachzudenken. Zugleich verweisen Gladiatorenkämpfe im Interview auch auf das Material zur Antike in der vierten Materialkategorie.

Aus der Großen Heidelberger Liederhandschrift des 14. Jahrhunderts (Codex Manesse) stammt das ausgewählte Bild zum Mittelalter. Die Liederhandschrift versammelt Dichtungen – Minnesang – in mittelhochdeutscher Sprache und wird heute in der Heidelberger Universitätsbibliothek aufbewahrt. Miniatur *folio 52 recto* (um 1300) stammt aus einem von acht Minneliedern, die Walther von Klingen (bezeugt 1240–1286) zugeschrieben werden. Dieser lebte bei Waldshut und später in Basel. Das Bild, auf dem zwei Ritter im Turnier und elegant gekleidete Damen als Zuschauerinnen gezeigt werden, repräsentiert eine Idealvorstellung höfischer Lebensformen. Geschichtskulturell betrachtet steht es für eine (fachwissenschaftlich wenig plausible) Mittelalterromantik, die nicht nur in kindgerechten Medien omnipräsent ist. Im Interview ergeben sich mit dem Bild nicht nur Gesprächsanlässe zu Konzepten über das Mittelalter, sondern auch zu Genderthematiken.

Die vierte Materialkategorie stellt Überreste des Wohnens, Siedelns oder Bauens dar. Sie sind ein historisches Zeugnis für die Lebenswelt der Epoche. Hierzu nutzen wir eine Fotografie der Bocksteinhöhle im Lonetal, am Rande der Schwäbischen Alb. In ihrem Eingangsbereich fanden sich Siedlungsspuren in Form von Werkzeugen, die mit einem Alter von 70.000 bis 50.000 Jahren dem Neandertaler zugeordnet werden. Die Nutzung eines Höhleneingangs als Aufenthaltsort ist damit archäologisch belegt. Gleichzeitig bietet sich die Möglichkeit, mit dem Bild über Geschichtsvorstellungen der Kinder ins Gespräch zu kommen. Die Höhle spricht das Präkonzept und Klischee ‚Steinzeitmenschen als Höhlenbewohner‘ an und kann im Interview der modernen Rekonstruktion des Neandertalers mit Zelt gegenübergestellt werden.

Für die Antike greifen wir auf das Kolosseum in Rom zurück. Das Amphitheatrum Flavium aus dem 1. Jh. n. Chr. ist heute eines der bekanntesten Bauwerke der römischen Antike. Es diente als Arena für Gladiatorenkämpfe und Tierhetzen. Es soll vor der Unterkellerung – zumindest zur Eröffnung – auch zur Darstellung von Schiffskämpfen genutzt worden sein. Weil es in zahlreichen Kindersachbüchern zu finden bzw. als Rekonstruktion von Playmobil® bekannt ist und auch darüber hinaus in vielen Medien für Rom steht, knüpfen wir im Interview mit dem Bild bei manchen Kindern an deren Vorwissen an. Die Assoziation mit Gladiatorenkämpfen, Tierhetzen etc. kann in der Gesprächssituation zu moralischen Urteilen führen, die wir im Sinne der entsprechenden Bewusstseinsdimension nach Pandel deuten können.

Das Bild zum Mittelalter zeigt die Burg Rötteln, in der Nähe der heutigen Stadt Lörrach gelegen. Auf dem Foto ist die Oberburg mit Südturm zu sehen. Die Burg entstand wohl um 1200 n. Chr. und weist zahlreiche spätere Bauphasen auf. Das Bild bietet Gesprächsanlässe zu ‚echt‘ und ‚unecht‘ (Realitätsbewusstsein), zu Historizitätsbewusstsein und zu der Frage, was heute für uns alle sichtbar in der Landschaft aus der fernen Zeit erhalten (und erhaltenswert) ist.

Die fünfte Materialkategorie stellt Überreste des Tuns dar, also Sachquellen, die von Menschen damals hergestellt und genutzt wurden. Im Interview legen wir Fotografien von originalen Gegenständen vor. Der Umgang damit im Gespräch erfordert auf der Seite der Befragten Kontextwissen, da die Gegenstände als solche, anders als die Lebensbilder beispielsweise, nicht für sich sprechen und dadurch weniger leicht in ein Narrativ eingebettet werden können. In bereits erfolgten Interviews zeigte sich, dass sie von den Kindern unterschiedlich schnell bzw. genau ‚decodiert‘ und in historische Zusammenhänge eingeordnet werden. Sie erlauben Rückschlüsse auf ihre Sachkompetenz, ggf. auch auf ihre Fragekompetenz, sofern die Kinder Fragen zu den Gegenständen äußern.

Verwendet haben wir für die Altsteinzeit eine Abbildung von Faustkeilen, die ca. 80.000 Jahre alt sind. Faustkeile zählen zu den typischen Werkzeugen des Neandertalers. Sie kommen in verschiedenen Größen vor und dienten u. a. zum Schneiden und Schaben. Sie gelten als ‚Universalwerkzeug‘, von denen die ältesten Stücke schon vor 1,5 Millionen Jahren in Afrika hergestellt wurden. Faustkeile erweisen sich in Kinder(sach)bilderbüchern, in denen die Steinzeiten thematisiert werden, als vielgenutzte dingliche Repräsentanten der damaligen Lebenswelt. Ihre klare Form sorgt für eine gute Erkennbarkeit, der meist hierfür genutzte ‚Feuerstein‘ auch für eine Erkennbarkeit des Werkstoffs Stein, der einst namensgebend für die ‚Steinzeit‘ war. Mit dem Alter der Fundstücke lässt sich die Dimension der vergangenen Zeit ansprechen und somit Temporalbewusstsein eruiieren.

Auf dem Foto zu Funden der römischen Zeit ist Keramik aus Lopodunum, dem heutigen Ladenburg bei Heidelberg, zu sehen. Es handelt sich um Terra Sigillata, rot glänzendes Tafelgeschirr der Römer, das in seiner Form das Silber- und Glasgeschirr der vornehmen Haushalte nachahmte. Aus seiner Verbreitung in den nördlichen Provinzen des Imperium Romanum ergibt sich die heutige Präsenz der Terra Sigillata in Museen der ehemaligen Provinzregionen. Diese können zur Begegnungsstätte im Rahmen der Freizeitgestaltung der Kinder geworden sein und so Anknüpfungspunkte an das Vorwissen bieten. Die Frage nach Geschirr damals und heute sowie Ernährungsgewohnheiten im Vergleich führt zur Erfassung von Historizitätsbewusstsein.

Das Mittelalter wird repräsentiert durch ein Schwert aus dem 13. Jahrhundert. Es stammt aus der Burgruine Dietenheim bei Illertissen. Das Schwert kann als Sinnbild des mittelalterlichen Rittertums verstanden werden und ist nicht nur in vielen kindlichen Druckformaten zum Mittelalter präsent, sondern auch als Spielzeug. So ist hier Lebensweltbezug gegeben, aber in Form eines tatsächlichen Fundes.

Die verschiedenen Materialkategorien repräsentieren also einerseits die ausgewählten Epochen und stellen dabei andererseits unterschiedliche Grade an Verlebendigung und Abstraktion dar. Während die Playmobil®-Figuren als geschichtskulturelle Manifestationen populären Umgangs mit historischen Themen zahlreiche Assoziationen bei den Kindern wecken und die Lebensbilder von sich aus Angebote zur Narrativierung von Geschichte bieten, steigt von den ‚Selbstzeugnissen‘ über die historischen Beispiele des Bauens und Wohnens hin zum Einzelfund der Grad an (wissenschaftsorientiertem) Anspruch, den es be-

deutet, im Interview über diese Zeugnisse vergangenen Lebens zu sprechen und sie zu kontextualisieren.

3.2. Leitfaden

Neben den im Interview eingesetzten Materialien legen wir den Interviews einen Leitfaden zugrunde, der Fragen zu allen Kategorien und Kompetenzen der drei ausgewählten Ansätze zusammenführt. Die Fragen werden von den Interviewenden flexibel im Gesprächsverlauf eingesetzt (Vogl 2015). Antworten Kinder auf Fragen nicht, kann verbal nachgehakt oder ein Impuls durch Vorlage eines Materials gegeben werden. In der Regel gelingt ein Gespräch spätestens über die Materialien.

Aussagen, die Rückschlüsse auf das Vorhandensein eines Historizitätsbewusstseins zulassen, könnten z. B. von Fragen evoziert werden wie: „Gibt es das noch heute?“, „Was benutzt man dafür heute?“ oder „Was würde dem heute entsprechen?“. Auf potentielle Aussagen zum Realitätsbewusstsein zielt beispielsweise die Frage: „Weißt du, ob das wirklich so war?“. Diese Fragen zeigen exemplarisch Frageoptionen, die in unserem Leitfaden zu allen historischen Kompetenzen, allen Geschichtsbewusstseinsdimensionen und allen Komplexitätsniveaus versammelt sind.

3.3. Beiblatt zum Leitfaden und erhobene Kovariate

Um Unterschiede in den Interviewergebnissen erklären zu können, erheben wir Hintergrundfaktoren. Dazu liegt jedem Interviewleitfaden ein Beiblatt bei, welches Fragen zum

- Alter des Kindes,
- der allgemeinen und sprachlichen Entwicklung,
- dem Beruf der Eltern,
- dem Zugang zu Sach(bilder)büchern und anderen Medien,
- dem Zugang zu Spielzeug mit historischem Themenbezug,
- der Freizeitgestaltung der Familie
- sowie zu möglichen institutionellen Berührungen mit historischen Inhalten

erfasst.³

4. Erste Ergebnisse der Pilotierung

Erste Interviews wurden und werden durchgeführt und mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ausgewertet. Dazu kodieren wir anhand deduktiv gebildeter Kategorien.

Für die Synopse der drei Ansätze stellen wir fest, dass Pandels Konzept in der Interviewauswertung gut abbildbar ist. Ähnlich gut lässt sich mit den von Kübler et al. vorgelegten Komplexitätsniveaus umgehen. Das historische Denken der Proband*innen mit den Fragen

³ Vgl. Kühberger 2020, 113: „Kulturelle Vorlieben und sozio-ökonomischer Status der Erziehungsberechtigten und des Umfeldes spielen dabei – wenn auch bisher noch nicht erforscht – vermutlich eine nicht unbedeutende Rolle.“

zu ermitteln, die wir zum Kompetenzmodell der GDSU entwickelt haben, erweist sich hingegen als schwieriger.

Darüber hinaus ergeben sich interessante Beobachtungen zu den Synergien zwischen den Kompetenzen (GDSU), Komplexitätsniveaus (Kübler) und Geschichtsbewusstseinsdimensionen (Pandel). So stehen sich in diesen ersten ausgewerteten Interviews beispielsweise das Realitätsbewusstsein und die Rekonstruktionskompetenz nahe. Aussagen, die zeigen, dass Proband*innen eine Vorstellung von der Entstehung historischer Narrative haben, werden häufig von Fragen evoziert, die auf die Fähigkeit, zwischen real und fiktiv unterscheiden zu können, zielten. Aussagen, die dem Wissen zugeordnet werden, sind häufig dem Temporalbewusstsein anzugliedern. Die Re- und Dekonstruktionskompetenz wiederum zeigt sich dann, wenn Fragen zur Methodenkompetenz gestellt wurden.

5. Ausblick

Ab Herbst 2023 ist eine größere Hauptstudie geplant, die es ermöglichen soll, das entwickelte Instrument an einer heterogenen Stichprobe zu validieren und die Interviews im Hinblick auf die geschilderten didaktischen Fragen, auf Präkonzepte zu den einzelnen Epochen und auf Zusammenhänge mit den erhobenen Hintergrundfaktoren auswerten zu können. Bis dahin wird das bereits vorliegende Interviewmaterial gezielt im Hinblick auf Aussagen untersucht, die auf eine bestimmte Kategorie eindeutig verweisen. Aus dieser Sammlung soll das für eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) bedeutsame Kodiermanual erwachsen. Auch hier zeigen erste Analysen, dass es in den Bereichen des Wissens und Verstehens sowie bezüglich des Temporal- und Historizitätsbewusstseins deutlich leichter fällt, kindliche Aussagen direkt zuzuordnen, als z. B. dem Feld der historischen Methodenkompetenz. Eine Publikation dazu ist in Vorbereitung (Thurn et al. in Vorbereitung).

Literatur

- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996): „Back when God was around and everything“: Elementary children’s understanding of historical time. In: *American educational research journal*, 33(2), 419-454.
- Becher, A. & Gläser, E. (2019a): „PoWi-Kids“ – Ein empirisches Projekt zum politischen Wissen von Kindern. In: Knörzer, M., Förster, L., Franz, U. & Hartinger, A. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Sachunterricht – Bedingungen, Konzepte und Wirkungen*. Bad Heilbrunn, 73-80.
- Becher, A. & Gläser, E. (2019b): Politisches Wissen von Grundschulkindern – die qualitative Studie „PoWi-Kids“. In: Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., Luttenberger, S. & Wohllhart, D. (Hrsg.): *Grazer Grundschulkongress – Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien*. Münster, 179-188.
- Becher, A. & Gläser, E. (2018a): Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts HisDeKo. In: Fenn, Monika (Hrsg.): *Frühes historisches Lernen – Forschungsstand und -perspektiven empirischer Forschung*. Schwalbach am Taunus, 75-88.
- Becher, A. & Gläser, E. (2018b): Different Deutungen des Handlungsbegriffes im Kontext des historischen Lernens. In: Franz, U., Giest, H., Hartinger, A., Heinrich-Dönges, A. & Reinhoffer, B. (Hrsg.): *Handeln im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 61-68.
- Becher, A. & Gläser, E. (2018c): HisDeKo: A study about the historical thinking of primary school children. In: *History Education Research Journal*, 15 (2), 264-275.

- Becher, A. & Gläser, E. (2016a): HisDeKo – Eine Studie zum historischen Denken im Grundschulalter. In: Menthe, J. et al. (Hrsg.): „Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe – Beiträge der fachdidaktischen Forschung“. Tagungsband zur GFD-Fachtagung 2015 in Hamburg, Münster, 313-316.
- Becher, A. & Gläser, E. (2016b): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret (Bd. 2). Bad Heilbrunn, 40-52.
- Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (2016): Die historische Perspektive konkret (Bd. 2). Bad Heilbrunn.
- Beilner, H. (2004): Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried, 189–232.
- Billmann-Mahecha, E. (1998): Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein von Kindern. In: Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt am Main, 266-297.
- Borries, B. von (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Wiesbaden.
- Bracke, S., Flaving, C., Janse, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, Ch., Thünemann, H., Wilfert, Ch. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main.
- Brühwiler, C. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster.
- Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2018): Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: Adamina, M., Bietenhard, S., Engeli, E., Kübler, M. & Kalcsics, K. (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, 253-268.
- El Darwich, R. (1991): Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewußtseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren. In: Borries, B. von; Pandel, H.-J. & Rösen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler, 24-52.
- Gläser, E. (2012): Lernaufgaben und Kompetenzorientierung im Sachunterricht. Eine Studie zum historischen Lernen in Schulbüchern. In: Carle, U. & Kosinár, J. (Hrsg.), Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler, 197–208.
- Gläser, E. (2022): Entwicklung des ökonomischen Denkens. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowski, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn. 2. Auflage (i. E.).
- Gundermann, C., Brauer, J., Carlà-Uhink, F., Keilbach, J., Logge, T., Morat, D., Peselmann, A., Samida, S., Schwabe, A., Sénécheau, M. & Koch, G. (2021): Schlüsselbegriffe der Public History. Göttingen, 175-209.
- Hofmann-Reiter, S. (2018). Zeitverständnis von Schülerinnen und Schülern an der Schwelle von der Primar- zur Sekundarstufe. Eine explorative Studie. In: Fenn, Monika (Hrsg.), Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung (Wochenschau Geschichte, Bd. 7). Frankfurt am Main, 107–133.
- Klose, D. (2004): Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte. Hamburg.
- Kölbl, C. (2004a): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld.
- Kölbl, C. (2004b): Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. In: Journal für Psychologie 12 (1), 25-49.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim.

- Kübler, M. (2011): Frühes Historisches Denken bei jüngeren Kindern – ein Werkstattbericht. In: Giest, H., Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, 181-185.
- Kübler, M., Bietenhader, S. & Pappa, I. (2013): Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Wannack, E., Bosshart, S., Eichenberg, A., Fuchs, M., Hardegger, S. & Marti, S. (Hrsg.): 4- bis 12-jährige und ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster, 225-232.
- Kübler, M., Bietenhader, S., Bisang, U. und Stucky, C. (2014): Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Barricelli, M., Bernhardt, M., Bietenhader, S., Bisang U., Bühl-Gramer, C., Bunnenberg, C. et al. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. Göttingen, 271-288.
- Kühberger, C. (2020): Informelles Spielen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer. In: Barsch, S. & Norden, J. van (Hrsg.): Historisches Lernen und materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld.
- Lange, K. (2011): Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung. Münster.
- Langer-Plän, M. (2004): „Also, geben tut’s sie schon, aber geben tut’s es nicht“. Überlegungen zum Realitätsbewusstsein bei Grundschulkindern. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2., erweiterte Aufl. Neuried.
- Lankes, S. & Thünemann, H. (2017): Historisch denken lernen mit aktuellen Schulgeschichtsbüchern? In: Erziehung & Unterricht, 167 (9/10), 945-953.
- Mann, C. (2016): Gladiatorenkämpfe – zwischen Volksvergnügen und Politik. In: PoliTeknik: iki aylık Türkçe Gazete, 12, 4.
- Massing, P. (2000): „Ich glaube, der musste dann auch noch ähm – gegen Drachen kämpfen und so“. Historisch-politisches Lernen in der Grundschule. In: Richter, D. (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim, 63-86.
- Mathis, C. (2015): „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“ – Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel. Baltmannsweiler.
- Mathis, C. & Barsch, S. (2022): Wie Grundschulkindern über das Geschichtszimmer von Playmobil® nachdenken. In: GDSU-Journal, 13, 38-49.
- Moser, D. V. & Wiher, P. (2007): Historisches und politisches Wissen von Jugendlichen – am Ende der obligatorischen Schulzeit. In: Gautschi, P. Moser, D. V., Reusser, K. & Wiher, P. (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern, 211-262.
- Pandel, H.-J. (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins: Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik, 12 (2), 130-140.
- Pandel, H.-J. (1991): Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen. In: Borries, B. von, Pandel, H.-J. & Rösen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler, 1-23.
- Pandel, H.-J. (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach am Taunus.
- Pandel, H.-J. (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus.
- Pape, M. (2008a): Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht. Hannover. www.widerstreitsachunterricht.de [12.10.2020].
- Pape, M. (2008b): Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie. In: Widerstreit Sachunterricht, 11, 1-12.

- Reeken, D. von (2015): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. 5., unveränderte Aufl. Baltmannsweiler.
- Rüsen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (2), 198–212.
- Sénécheau, M. (2014): Lebensbilder. In: Mölders, D. & Wolfram, S. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Prähistorischen Archäologie. Münster, New York, 167-172.
- Thurn, A., Sénécheau, M., Degner, B. & Franz, E.-K. (in Vorbereitung): Historisches Denken diagnostizieren: Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals. In: Haider, M. et al. (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule (Jahrbuch Grundschulforschung, 27), Wiesbaden.
- Trautwein, U., Bertram, C., Borries, B. von, Brauch, N., Hirsch, Matthias; Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster.
- Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim.
- Zabold, Stefanie (2017): Empirische Erkenntnisse zum historischen Denken Neunjähriger: das Beispiel der historischen Begriffskompetenz. In: McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H.-G., Hasselhorn, J. & Ohle A. (Hrsg.): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung. Münster, 117-125.