

Monika Pape

Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie

Die nachfolgend vorgestellte Studie wurde in den Jahren 1999/2000 im Rahmen eines Dissertationsprojektes (Pape 2008) an zwei niedersächsischen Grundschulen durchgeführt. Ihr Ziel ist es, einen Beitrag zur empirisch-psychologischen Erforschung der Ausprägung der Sinnbildungsleistungen von Kindern zu Geschichte zu leisten, die in Deutschland bislang nur marginalen Stellenwert hat.

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

Beteiligt waren 193 GrundschülerInnen aus jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufen eins bis vier. Vor dem Hintergrund der qualitativen Forschungsmethodologie der Grounded Theory lag der methodische Schwerpunkt dabei auf dem kindgemäßen Verfahren der Gruppendiskussion. Es wurden außerdem Zeichenaufgaben, schriftliche und mündliche Befragungen sowie teilnehmende Beobachtungen zur Datenerfassung eingesetzt.

Im Ergebnis belegt die Studie vor allem, dass schon ErstklässlerInnen in Ansätzen und ViertklässlerInnen ein Geschichtsbewusstsein in elaborierter Form 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, dem „historischen Lernen“ im Sachunterricht mehr Raum zu geben und das Spektrum an unterrichtspraktischen Möglichkeiten in qualitativer und quantitativer Hinsicht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Forderungen den Bedürfnissen und Kompetenzen der SchülerInnen anzupassen.

1 Ausgangssituation

Historisches Lernen lässt sich trotz des nahezu bundesweiten Richtlinienwechsels in den letzten Jahren weiterhin sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht als „Stiefkind des Sachunterrichtes“ bezeichnen. Die Gründe hierfür sind vielfältiger Natur:

Tendenziell wird dem historischen Lernen, im Vergleich zu den übrigen Bezugsfächern des Sachunterrichtes, ein deutlich geringerer Stellenwert beigemessen. Vielfach liegt der Schwerpunkt dann allenfalls - wie es auch schon die vorausgegangenen Rahmenpläne der 1970er und 1980er Jahre vorsahen – auf der Ausbildung des Zeitbewusstseins (z.B. in Berlin). Dieses führt dazu, dass geschichtliche Themen in der Schulpraxis nur am Rande, meist zusammenhangslos und halbherzig bearbeitet werden. Zudem ist die Mehrzahl der Lehrkräfte weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase didaktisch-methodisch im Bezugsfach „Geschichte“ ausgebildet worden und bringt historischen Inhalten selber wenig Interesse entgegen. In Unkenntnis über die neueren empirischen Ergebnisse wird oftmals auch heute noch von Lehrkräften und Eltern die veraltete Ansicht¹ vertreten, dass GrundschülerInnen mit historischem Lernen kognitiv überfordert sind und ihnen ein Verständnis für historische Zusammenhänge fehlt. Ein grundsätzliches Interesse an Geschichte wird in Frage gestellt.

Trotz einer 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 noch wenig zahlreich. Nicht nur mangelt es an einer „Didaktik des historischen Lernens in der Grundschule“, darüber hinaus sind die meisten didaktisch-methodischen Ansätze ohne Bezugnahme auf empirische Ergebnisse

¹ In diesem Zusammenhang sei z.B. auf die Anschauung von Erich Weniger (1949) hingewiesen, der die „Verfrühung“ als „das Grundübel des Geschichtsunterrichts in der Volksschule“ bezeichnete, welche sich im Grundkonzept des Heimatkundeunterrichtes widerspiegelt hat. Auch in den 1960er und 1970er Jahren stimmten führende Geschichtsdidaktiker weitgehend darin überein, dass von SchülerInnen der Primarstufe ein Verständnis für geschichtliche Phänomene und Kausalitäten nur sehr bedingt zu erwarten ist (vgl. u.a. Ebeling 1973; Küppers 1966; Marienfeld/Osterwald 1966; Roth 1965).

Noch bis in die 1980er Jahre wird in der geschichtsdidaktischen Literatur, unter Berufung auf die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie, eine mangelnde entwicklungspsychologische Reife von GrundschülerInnen für das historische Lernen angenommen. 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 „Grundschulkindern 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.). Diese zwei Ansichten älteren Datums scheinen bis heute noch nachzuwirken.

der Entwicklungspsychologie erstellt worden. Doch eben die Berücksichtigung der kognitiven und sprachlichen Prädispositionen, des historischen Vorwissens und der Vorstellungen von Kindern sowie des individuellen Entwicklungsstandes historischen Bewusstseins stellt eine Grundvoraussetzung zur Auswahl von allgemeinen und spezifischen Inhalten, Lehr-/Lernzielen und fachspezifischen Unterrichtsmethoden dar. Unterrichtspraktisch geben sie nur bedingt Hilfestellung im Sinne eines historischen Lernens, das 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. Beck/Rauterberg 2005, Feige 2004, Kaiser 2000/2006) 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“ weitgehend außer Acht gelassen werden.

2 Eine empirische Annäherung an das Geschichtsbewusstsein von Kindern

2.1 Wesensmerkmale von Geschichtsbewusstsein

Vor diesem Hintergrund und unter Bezugnahme auf die Theorie der Entwicklung bereichsspezifischen Wissens (z.B. Sodian 2002; Wellman/ Gelman 1992) wurde in dem von mir durchgeführten Dissertationsprojekt das Ziel verfolgt, dem Entwicklungsstand historischer Sinnbildungsleistungen von 193 Grundschulkindern aller vier Grundschuljahrgänge 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.

2.2 Gestaltung des Forschungssettings

Die Studie ist in der Zeit von September 1999 bis Mai 2000 an zwei niedersächsischen Grundschulen durchgeführt worden. Auf Basis meiner bisherigen Erhebungen zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern (Hausen 1996/ 1998) ist eine thematische Auswahl nach verschiedenen Kriterien erfolgt:

- a) Die Fragen sollten den Interessen der Kinder entsprechen 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. Durch ein umfangreiches Fragenspektrum konnte 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 Fragestellungen und Sachgebiete, die sowohl von mir als Gesprächsleiterin als auch von den ProbandInnen selber in die Diskussionen, die Gespräche und die Befragungen eingebracht wurden. 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.

Im Vordergrund standen stets Kindern zugängliche Aspekte wie z.B. Natur, Lebensweisen, Nahrungsmittel, Kleidung der verschiedenen historischen Epochen. Einige wurden dabei aufgrund individueller Relevanzsetzung nur angerissen, andere hingegen ausführlich erörtert, wodurch meist ein recht breites Spektrum an Kenntnissen und Vorstellungen hervorgebracht wurde.

2.3 Die methodische Anlage der Untersuchung

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/ 2004b) zu nennen. Aus empirisch-psychologischer Sicht nähert sich Billmann-Mahecha (1998/ 1999) historischem Bewusstsein an und hebt den Wert eines Ineinandergreifens verschiedener Erhebungsverfahren hervor.

Sowohl Geschichtsbewusstsein als komplexes und schwer zu beschreibendes theoretisches Konstrukt als auch Kinder als ProbandInnen stellen besondere Anforderungen an die empirische Praxis. Vor dem Hintergrund der qualitativen Forschungsmethodologie der Grounded Theory (vgl. Strauss/ Corbin 1996) wurde dem Untersu-

chungsbereich des kindlichen Geschichtsbewusstseins mit verschiedenen Fragestellungen und Annahmen begegnet, ohne dabei von einer bestehenden Hypothese oder Theorie auszugehen.

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. Die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren ermöglicht insbesondere in der Kindheitsforschung...

- 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.

Ausgerichtet wurde die Erhebung daher auf folgendes Spektrum an Methoden empirischer Sozialforschung, die dem kognitiven und sprachlichen Niveau der Kinder angepasst waren:

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

Ein besonderer Schwerpunkt lag dabei auf Gruppendiskussionen als verbal ausgerichtete Methode, die im Themenfeld „Geschichtsbewusstsein“ bislang nur selten Anwendung fanden, sich aber als geeignet erweisen (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).

Nonverbale, weniger strukturierte Methoden wie z.B. Zeichenaufgaben wurden oftmals in Verbindung mit parallel oder später durchgeführten mündlichen Befragungen eingesetzt. Das Verfahren des Zeichnens hat in der sozialwissenschaftlichen Forschung bislang nur marginalen Stellenwert, was u.a. auf fehlende Auswertungsstandards zurückzuführen ist. Zeichnen entspricht jedoch dem Entwicklungsstand jüngerer Kinder, es fördert ein Vertrauensverhältnis der Forschungspartner und Forschungspartnerinnen und die Zeichnungen ermöglichen die Erfassung individueller und gesellschaftlicher Konzepte (vgl. Richter 1997, S. 75).

3 Ergebnisse der Erhebung: Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter

Historische Interessen

GrundschülerInnen zeigen sich in besonderem Maße zu historischem Lernen motiviert, bei den ViertklässlerInnen spielen sowohl intrinsische als auch extrinsische Gründe eine Rolle.

Die Erhebung belegt, dass schon SchulanfängerInnen Interessenschwerpunkte ausbilden. Eine „Art urwüchsiges Interesse an Geschichte, das sich auf Andersartiges, Rätselhaftes und Abenteuerliches richtet“ (Sauer 2003, S. 28) stellt eine erste intrinsische Motivation im Sinne von sachlichem Interesse, Vertrautheit mit Denkmethode, Kenntnissen von Daten und Ereignissen, bildhaften Vorstellungen etc. dar. Die Begeisterung der Erst- und ViertklässlerInnen wird u.a. auch durch ihren Wunsch nach einer intensiveren Beschäftigung mit historischen Themen im Sachunterricht belegt. Darüber hinaus rangiert im vierten Schuljahr die Geschichte in der Beliebtheitsskala verschiedener Bezugsfächer des Sachunterrichts neben dem Thema „Tiere und Pflanzen“ an erster Stelle.

Als Grund, warum sie sich gerne mit der Vergangenheit beschäftigen, nennen einige ErstklässlerInnen sehr allgemein ein besonderes Interesse an einzelnen Themen wie z.B. der Urzeit. Die Neun- und Zehnjährigen lehnen nur in Einzelfällen eine Beschäftigung mit vergangenen Zeiten ab und geben als Gründe „Nutzlosigkeit“ und das „Wecken unerwünschter negativer Emotionen“ an. Der geschichtliche Bildungssinn hingegen liegt nach mehrheitlicher Meinung der VierklässlerInnen 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.

Des Weiteren zeigt die Erhebung, dass sich GrundschülerInnen tendenziell stärker für sehr entfernt liegende Zeiten interessieren und sich mit ihnen beschäftigen als dies ältere SchülerInnen tun (vgl. Beilner 1999, Hausen 1996, Marienfeld 1974). Ein besonderer Reiz geht für die Sechs- und Siebenjährigen von dem sehr Entfernten und Abenteuerlichen aus. Als besonders beliebt erweisen sich bei mehr als der Hälfte aller ErstklässlerInnen Inhalte der Prähistorie, also der Zeit zwischen 600.000 v. Chr. und dem ca. 260 n. Chr. beginnenden Frühmittelalter sowie die Zeitspanne vor der Hominisation. Insbesondere das Ferne und Abenteuerliche übt einen besonderen Reiz auf die Kinder 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.

Im Laufe der Schuljahre verlagern sich jedoch die 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“ im vierten Schuljahr. So wird beispielsweise das bei den ErstklässlerInnen noch an erster Stelle stehende Thema „Urzeit/Dinosaurier“ bei den älteren Kindern durch das „Mittelalter“ ersetzt. Die 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. dem alten Ägypten, liegen. In einigen Gruppendiskussionen im vierten Schuljahr werden dann auch Themen wie „DDR“ und „Zweiter Weltkrieg“ von den ProbandInnen selbst initiiert und engagiert erörtert. 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 ViertklässlerInnen nicht uninteressant. Im Verhältnis seltener, aber durchaus auch mit Interesse, präsentierten auch mehrere ErstklässlerInnen ihre ersten rudimentären Kenntnisse und Vorstellungen zum Zweiten Weltkrieg.

Die konkreten Vorlieben aller Grundschulkinder richten sich insbesondere auf die Daseinsweisen von Menschen der verschiedenen Epochen, die ihnen aus dem eigenen alltäglichen Leben ein Begriff und emotional nahe sind (vgl. Hug 1981). Schon ErstklässlerInnen setzen sich neugierig mit der Kleidung von Steinzeitmenschen, deren Behausungen und Nahrungsquellen auseinander. Mit dem „Mittelalter“ werden überwiegend Ritter in Rüstungen, Burgen mit Ketten- bzw. Falltoren, Verliese und Burggraben, Kutschen, Adelsfamilien usw. assoziiert. Mit zunehmendem Alter differenziert sich dieses Interesse, indem die Fragen spezifischer gestellt und Hintergründe erforscht werden. Die anfänglich betrachteten Einzelereignisse bilden sich schließlich zu komplexeren Zusammenhängen aus. Hinterfragt werden auch moralische Hintergründe und soziökonomische Aspekte.

Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Qualität und Quantität der Inhalte lassen sich - anders als bei den ErstklässlerInnen - bei den ViertklässlerInnen ausmachen: im Verhältnis zeigen die Jungen mehr Begeisterung für Geschichte als die Mädchen. Besonders reizvoll ist für die Mädchen das Weiblich-familiäre-häusliche sowie die Flora und Fauna, die Jungen sind eher männlich-kriegerischen Inhalten zugetan, in denen die physischen Kräfte von Menschen und Tieren im Vordergrund stehen (vgl. z.B. Kölbl 2004a, S. 248; Marienfeld 1970/ 1974; Roth 1965). Hierin spiegelt sich offenbar das Geschlechterrollenbewusstsein der Kinder wieder. 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“ sowie ihrer Entstehung und des Unterganges manifestiert.

3.2 Historische Kenntnisse, Wissensinhalte, Assoziationen usw.

Durch die selbst initiierten Themen dokumentieren die Kinder, dass Geschichte für sie sowohl die Natur- als auch die Menschheitsgeschichte erfasst.

Mit dem Begriff der Geschichte assoziieren die ViertklässlerInnen unverzüglich historische Epochen, Ereignisse und Personen sowie die drei Zeitdimensionen. Ein Bewusstsein für den Zeitverlauf wird deutlich. Ähnlich den ErstklässlerInnen stellen sie auch zur biblischen Geschichte und deren Personen Bezüge und damit zur Religion im Allgemeinen her. Die Sechs- und Siebenjährigen 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 Wissens- und Vorstellungsinhalte aller ProbandInnen zeigen - ähnlich ihren Interessen - qualitative und quantitative individuelle Ausprägungen. Schon SchulanfängerInnen verfügen über einen ersten Fundus an schemenhaften Kenntnissen und Vorstellungen über einzelne Epochen und Themen der Geschichte, für die sie sich interessieren. Mit zunehmendem Alter sind - insbesondere bei den Jungen - ein deutlicher Kenntnisszuwachs und ein zunehmendes Verständnis von Zusammenhängen zu verzeichnen. Ihr Faktenwissen ist nunmehr erweitert und vertieft, 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. Die SchülerInnen können Details und Zusammenhänge zunehmend verständlich erklären und einer ersten Bewertung unterziehen (vgl. Hausen 1996). Darüber hinaus setzten sich die ViertklässlerInnen kritisch mit eigenen oder von anderen Kindern geäußerten Vorstellungsinhalten auseinander. Obwohl selbst schon einige ErstklässlerInnen die genannten Kompetenzen zeigen, 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 SchulanfängerInnen beschäftigt haben, wissen die ViertklässlerInnen 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 ErstklässlerInnen den Begriff „Zukunft“ inhaltlich nicht zu erklären und assoziieren überwiegend phantastische Vorstellungen.

3.3 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.

Zum Wissenserwerb dienen sowohl den SchulanfängerInnen 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 und dergleichen vorliegen. Besonders einprägsam für einige ErstklässlerInnen sind heutzutage auch Spielzeuge wie z.B. eine Ritterburg und dazugehörige Figuren von Playmobil, mit denen sie historische Szenarien nachstellen (vgl. El Darwich 1991, S. 27).

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, durch das die Kinder anschaulich erste Kenntnisse, Begriffe und Vorstellungsinhalte entwickeln.

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 ProbandInnen des 5. bis 13. Jahrgangs nachgewiesen werden konnte, nutzen schon einige Jungen des vierten Schuljahres Zeitungen als wichtige Informationsquelle. Weiterhin gelten jedoch 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.

Auch belegen die Ergebnisse der 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. Modetrends wie der Dinosaurierboom (z.B. Bonbonpapier mit aufgedruckten Dinosauriern, Hühnerfleisch in Tierformen) haben dabei einen unbedeutenden Einfluss auf die Vorlieben der Kinder.

3.4 Emotionale Involvierung

Bei den Darstellungen historischer Szenarien sind schon viele SchulanfängerInnen, mehr noch die ViertklässlerInnen emotional beteiligt. Dieses betrifft sowohl Kriegsgeschehnisse, Lebensverhältnisse zu verschiedenen Zeiten, insbesondere im Zweiten Weltkrieg, als auch negative Zukunftsperspektiven.

Obwohl die meisten ErstklässlerInnen 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 älteren Kindern 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.

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 ViertklässlerInnen 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 ProbandInnen dieser Studie würdigen und schätzen Gegenstände aus der Vergangenheit. Anstelle des Alters 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 Erkenntnisse, z.B. durch die Reproduktion ausgestorbener Tiere. Zurückzuführen sind diese Beobachtungen auf Museumsbesuche, in denen die Kinder ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass ausgestellte Gegenstände einen besonderen Wert haben müssen. Auch haben viele GrundschülerInnen die Möglichkeit, direkt mit historischen Relikten wie z.B. mit einer alten Schreibmaschine umzugehen.

3.5 Zeitbewusstsein

Das Zeitbewusstsein der ProbandInnen 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).

Es zeigt sich, „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 SchulanfängerInnen bereits erste zeitliche Begrenzungen und Zeitverläufe sowie die einfache Generationsfolge „Großeltern – Eltern – Kinder“ bekannt.

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 und dergleichen verfügen bislang nur wenige ErstklässlerInnen, aber nahezu alle ViertklässlerInnen. Ursächlich für die auffallenden qualitativen und quantitativen Kenntnisunterschiede von SchulanfängerInnen 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. (siehe z.B. Hausen 1999, S. 151).

Alle VierklässlerInnen und auch die meisten ErstklässlerInnen vermögen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft inhaltlich zu unterscheiden. Nur wenige SchulanfängerInnen, aber nahezu alle Neun- und Zehnjährigen, 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 SchulanfängerInnen 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 SchulanfängerInnen (vgl. El Darwich 1991, S. 27) und ViertklässlerInnen gerne unbestimmte Zeitausdrücke wie z.B. damals (vgl. Beilner 1998, S. 4; Hausen 1996, S. 44). Von den älteren Kindern werden diese recht häufig in die mündlichen Beiträge integriert.

Die Kinder beider Altersgruppen können eine inhaltliche und eine sprachliche Unterscheidung der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vornehmen und sich auf rudimentäre Weise im Zeitverlauf orientieren. Nicht nur „in Bezug auf ihren eigenen Alltag und die jüngste Vergangenheit konnten sie [ViertklässlerInnen] 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 ErstklässlerInnen dabei auf soziale Gruppen wie Ritter, Indianer und dergleichen, von 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 SchulanfängerInnen, anders als die ViertklässlerInnen, 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 angegebenen Zah-

len. Tendenziell werden zeitlich nähere Ereignisse präziser bestimmt (vgl. Hausen 1996, S. 44). Dennoch belegen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass selbst schon einige jüngere SchülerInnen 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 GrundschulabgängerInnen ausmachen (vgl. Beilner 2000, S. 25).

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 Sechs- und Siebenjährigen werden keine geschlechtsspezifischen Differenzen deutlich.

Das zeitliche Ordnungssystem der Chronologie zur Strukturierung der „Gesamtmenge“ an Vorgängen ist den ViertklässlerInnen bekannt. Selbst schon viele SchulanfängerInnen 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 ViertklässlerInnen vermögen sie sogar schon feiner z.B. nach Alt-, Mittel- und Jungsteinzeit zu unterscheiden.

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.

Im Gegensatz zu vielen ViertklässlerInnen, die sich auf das gängige Zeitrechnungssystem nach dem Julianischen Kalender stützen, entwickeln einige ErstklässlerInnen ein eigenes Zeitrechnungssystem anhand der ihnen bekannten ganzen positiven Zahlen, beginnend mit Null. Diese Beobachtung lässt einen Rückschluss auf das Bedürfnis von SchulanfängerInnen zu, ihre Kenntnisse trotz eines noch unzureichend entwickelten Zahl- und Zeitbewusstseins 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.

3.6 Wirklichkeitsbewusstsein

Die Fähigkeit, zwischen Realität und Fiktion im Rahmen aller drei Zeitdimensionen unterscheiden zu können, ist mehrheitlich von den ViertklässlerInnen (vgl. Hausen 1996, S. 52), aber erst von wenigen sechs- und siebenjährigen Kindern 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 SchulanfängerInnen 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 ProbandInnen des vierten Schuljahres in der Lage, historische sowie auch zukünftig reale Sachverhalte zu schildern. 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, Karlsson vom Dach) auf das Wirklichkeitsbewusstsein nimmt daher mit höherem Lebensalter deutlich ab. Im Rahmen meiner Studie zeigen die ViertklässlerInnen 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 ErstklässlerInnen, eher die Ausnahme.

Als problematisch im Hinblick auf das Wirklichkeitsbewusstsein 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 ProbandInnen 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. 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 Fähig-

keit der Differenzierung zwischen real denkbaren und utopischen Zukunftsszenarien wird zweifelsohne durch den hypothetischen Charakter der Zukunft erschwert. Dieser ist erst wenigen ErstklässlerInnen, aber den meisten ViertklässlerInnen 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 ViertklässlerInnen, sehen sich keine SchulanfängerInnen selber als HandlungsträgerInnen im Zeitverlauf.

3.7 Historizitätsbewusstsein

Historizitätsbewusstsein als Bewusstsein über statische Zustände und Veränderlichkeiten im Zeitverlauf lässt sich in verschiedenen Zusammenhängen ermitteln. Im Vordergrund aller Betrachtungen zu möglichen Veränderungen steht die Weiterentwicklung materieller Güter, die Sicherung des Lebens bzw. die Steigerung der Lebensqualität, eine schnellere, sicherere, komfortablere und umweltschonendere Fortbewegung sowie die physische Gestalt von Mensch und Tier.

Anders als SchulanfängerInnen vermögen ViertklässlerInnen 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. Oftmals wird eine Reihe sich ergänzender Gründe entwickelt. Die Sechs- und Siebenjährigen hingegen nennen meist nur einen Grund.

Ein Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Weiterentwicklung von Transportmitteln wie Schiffen, Autos, Schienenfahrzeugen und Flugzeugen. In Bezug auf jede Zeitdimension werden Weiterentwicklungen und Innovationen von allen ProbandInnen mit Adjektiven wie „(ganz/total) modern“, „andere“, „gut“, „chic“ oder „neu“ und dergleichen bezeichnet.

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 SchulanfängerInnen und die meisten ViertklässlerInnen erwarten ausschließlich Fortschritte, 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. Sie entwickeln neue, technische Ideen, um einige gegenwärtige Probleme zu lösen. Bis auf wenige ältere Kinder sehen sich alle ProbandInnen ohne Einfluss auf globale zukünftige Entwicklungen. Einige ViertklässlerInnen haben jedoch die Gestaltungsmöglichkeit ihrer eigenen, persönlichen Zukunft erkannt.

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 ErstklässlerInnen 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.

3.8 Sprachliche Besonderheiten

Die meisten Neun- und Zehnjährigen vermögen, im Vergleich zu den SchulanfängerInnen, recht umfangreiche Szenarien zu skizzieren und greifen dabei auf Fachbegriffe zurück. Entgegen den meist kurzen Einzelaussagen der ErstklässlerInnen, sind die Einzelbeiträge der ViertklässlerInnen im Durchschnitt deutlich komplexer und inhaltlich präziser formuliert. Viele ihrer Dialoge münden in angeregte Diskussionen, in denen sie zum Teil eigenmotiviert Fragen stellen und die Meinungen ihrer MitschülerInnen kritisch beleuchten. Die lebhaften Gespräche der Neun- und Zehnjährigen entstehen häufig ohne lenkende Einflussnahme. Zusammenfassend bedeutet dies, anders als es v. Borries festgestellt hat (vgl. 1990a, S. 29), dass es recht leicht ist, 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. Definitive Überlegungen haben die Kinder beider Jahrgänge nur auf konkrete Nachfrage

angestrengt. „Sprachliche und logische Missverständnisse der historischen Terminologie und Argumentationsweise“ (ebd., S. 32) die v. Borries bei Kindern bis zu 12 Jahren beschreibt, konnten bei den ViertklässlerInnen nur noch selten ausgemacht werden.

4 Schlussfolgerungen

Die didaktisch-methodischen Möglichkeiten eines historisch orientierten Sachunterrichtes sind vielfältig - sie können und sollen an dieser Stelle nicht im Einzelnen referiert werden. Wichtiger an dieser Stelle erscheint es mir, grundlegende Konsequenzen für das historische Lernen in der Primarstufe aus den Ergebnissen dieser Studie abzuleiten.

Aus *pädagogischer* Perspektive wäre es wünschenswert, wenn vor dem skizzierten entwicklungspsychologischen Hintergrund der Ansatz verfolgt werden würde, 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“ *ist* die intrinsische Motivation und die besondere Eigeninitiative und -aktivität der Kinder *zu unterstützen*. Sie können so einen individuellen Zugang zur Geschichte finden und ihre besonderen Fähigkeiten und bereits erworbenen Kenntnisse einbringen. 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.

Ein zentraler Unterrichtsbaustein wäre es, Spannungsbögen zwischen Zeit- und Geschichtsfragen, den verschiedenen Lebensbereichen und historischen Dimensionen der Veränderungen zu schlagen. *Anzuknüpfen ist* dabei an der intrinsischen Motivation und den vielfältigen Fragen der Kinder, den von ihnen genutzten Wegen der Informationsgewinnung sowie dem Entwicklungsniveau des Geschichtsbewusstseins. Ein besonderes Augenmerk *ist* dabei auf die Interessensbereiche der Mädchen *zu legen*.

In jeder Altersstufe bietet es sich in differenzierter Form an, 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* ihr Blick für Zahlangaben, Zeiträume, chronologische Abfolgen und den sprachlichen Ausdruck von Zeitbezügen *zu schärfen*. Regelmäßig wiederkehrend *lassen sich* Entwicklungen und deren Ursachen *aufzeigen* und statische Zustände im Sinne des Historizitätsbewusstseins erkennen. Die Dimension des Realitätsbewusstseins („real-fiktiv“) *ist stets* im Unterrichtsgeschehen *zu berücksichtigen* und anhand verschiedenster historischer Persönlichkeiten, literarischer, religiöser und fiktiver Figuren 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 SchülerInnen 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 können die Kinder die Bedeutung der Geschichte für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben erfahren und 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 eigenen politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen *Verhältnisse zu dienen*.

Durch stetige Kommunikation über „Geschichte“ können die bereits von Sechs- und Siebenjährigen entwickelten Kompetenzen historischer Erklärungen, Beschreibungen, Schlussfolgerungen, Begründungen und Rückschlüsse gefördert werden, es können aber auch schon erste Beurteilungen, Definitionen, Analogien etc. angebahnt und unterstützt werden. Diese kommunikativen Aspekte des Unterrichts 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 unbekanntem wissenschaftsorientierten Arbeits- und Hilfsmitteln arbeiten, um möglichst eigenständig handelnd-entdeckend Lösungen zu finden. Die SchülerInnen können so z.B. einen angemessenen Umgang mit Texten, Bildern und anderen, vor allem den „neuen“ Medien der Geschichte kennen und anwenden lernen. Alle Quellen des Wissenserwerbs *sind* kritisch hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes, ihrer Perspektiven und Lückenhaftigkeit *zu hinterfragen*.

Des Weiteren sollten Kinder 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 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.

Aus *institutioneller Perspektive* ist der Stellenwert historischen Lernens generell neu zu *durchdenken* und ggf. zu revidieren, sei es auf Ebene der universitären Ausbildung, der Rahmenvorgaben der einzelnen Bundesländer mit ihren Zielsetzungen, Inhalten und Methoden oder auch der Schule selber. *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 sollte als solcher von den SchülerInnen 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 Lernen nicht nur als propädeutisch verstanden werden. Freiräume für situationsbedingte, die SchülerInnen interessierende Themen bieten zudem die Möglichkeit, den konkreten Bedürfnissen und Wünschen der SchülerInnen nachzukommen. Größere Zeitphasen, projektorientiertes Arbeiten und die Bereitstellung von Materialien wären hierbei hilfreich. Ein größeres Spektrum an zur Verfügung stehenden Materialien und Unterrichtsvorschlägen sowie von Fachliteratur würde es Lehrkräften ermöglichen, abwechslungsreich und kreativ an entsprechende Inhalte heranzugehen. Besonders motivierend und ertragreich für SchülerInnen und Lehrkräfte sind auch die Einrichtung eines Klassen- bzw. Schulmuseums sowie eine regelmäßige Durchführung von Ausstellungen zur (öffentlichen) Präsentation historischer Arbeitsergebnisse. Hierfür sind entsprechende räumliche Möglichkeiten erforderlich.

Im Zuge einer Curriculumsrevision wäre auch eine Anpassung sowohl der universitären als auch der schulischen Ausbildungsphase geboten, die eine gezielt Einarbeitung aller angehender Lehrkräfte für den Sachunterricht in das Fach „Geschichte“ vorsieht. *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 Lehrkräfte in die Grundlagen des Faches einzuführen. Auch Lehrwerke und Lehrerhandbücher könnten sinnvolle Ergänzungen bieten, 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.

5 Ausblick

Die vorgestellte Studie stellt durch ihr umfassendes Methodenspektrum, ihre Zielsetzungen und Ergebnisse und durch die Berücksichtigung bereits vorliegender Arbeiten, eine Basis für eine weiterführende Annäherung an das historische Bewusstsein dar. Empirisch lässt sich im Anschluss an diese Untersuchung beispielsweise das außerschulische Lernen gezielt betrachten, aus dem sich viele Wissensinhalte und Vorstellungen der Kinder speisen. Auch das Vorschulalter, in dem eine erste Annäherung an historische Fragestellungen erfolgt, ist sicherlich von besonderem entwicklungspsychologischem Interesse. Zu diesem Zeitpunkt lernen die Kinder sukzessiv, Zeiträume und -zyklen wahrzunehmen, sie setzen 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 Zeitdimensionen 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.

Auch die in meiner Arbeit (Pape 2008) vorgestellten unterrichtspraktischen Ansätze bieten 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 und systematisch empirisch aufarbeiten. Aus den Ergebnissen können beispielsweise Lehr-Lernziele begründet, klassifiziert, hierarchisiert, operationalisiert und evaluiert werden. Idealerweise kann dieser Aufgabe durch miteinander vernetzte und interdisziplinär ausgerichtete Studien nachgekommen werden.

Literaturverzeichnis

- Beck, Gertrud/ Rauterberg, Marcus (2005): Sachunterricht – eine Einführung: Geschichte, Probleme, Entwicklungen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Beilner, Helmut (1990): Gesellschaftliche Vorstellungen innerhalb des Geschichtsbewusstseins bei Grundschulabgängern. In: Pädagogische Welt Nr. 1/1990 S. 21-27
- Beilner, Helmut (1992): Wie Zehnjährige über Geschichte urteilen. In: Pädagogische Welt Nr. 1/1992, S. 5-10
- Beilner, Helmut (1998): Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern. In: Geschichte lernen Nr. 62/1998, S. 4-7
- Beilner, Helmut (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.) (1999): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1. Neuried: ars una, S. 117-151
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1998): Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern. In: Straub, Jürgen (Hrsg.) (1998): 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.
- Borries, Bodo v. (1990a): Geschichtsbewusstsein bis zur Pubertät. Empirische Befunde aus Befragungen und Interviews. In: Goebel, Klaus/ Hoffmann, Johannes/ Lampe, Klaus/ Tiemann, Dieter (Hrsg.) (1990a): 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: Hinrichs, Ernst/ Jacobmeyer, Wolfgang (Hrsg.) (1990b): Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Frankfurt/M.: Diesterweg, S. 119-156
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Dähn, Susanne/ Körber, Andreas/ Lehmann, Rainer H.) (1992): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland. Ein empirischer Vergleich. Pfaffenweiler: Centaurus
- Ebeling, Hans (1973): Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts, 5. Aufl.. Hannover: Schroedel. (Erstveröffentlichung 1965)
- El Darwich, Renate (1991): Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren. In: v. Borries, Bodo/ Pandel, Hans-Jürgen/ Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1991). Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 24-52
- Feige, Bernd (2007): Der Sachunterricht und seine Konzeption: historische, aktuelle und internationale Entwicklungen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Fiege, Hartwig (1967): Der Heimatkundeunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Glöckel, Hans (1980): Fachgemäßheit und Kindgemäßheit im grundlegenden Geschichtsunterricht. In: Voit, Hartmut (Hrsg.) (1967), Geschichtsunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 85-90
- 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
- Hug, Wolfgang (1981): Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule. In: Hantsche, Irmgard/ Schmid, Hans-Dieter (Hrsg.) (1981): Historisches Lernen in der Grundschule. Stuttgart: Klett, S. 59-80
- Kaiser, Astrid (2000): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts, 6. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Kaiser, Astrid (2006): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- 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 Nr. 12, S. 25-49
- Küppers, Waltraud (1966): Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, 2., ergänzte Aufl.. Bern: Huber (Erstauflage 1961)
- Langer-Plän, Martina (1999a): 'Also. Geben tut's sie schon, aber geben tut's es nicht'. Überlegungen zum Realitätsbewusstsein bei Grundschulkindern. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.) (1999a): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1. Neuried: ars una, S. 195-214
- Langer-Plän, Martina (1999b): Das historische Lied. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.) (1999b): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1. Neuried: ars una, S. 419-430
- Mariénfeld, Wolfgang (1974): Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen. In: Filser, Karl (Hrsg.) (1974): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 126-151
- Mariénfeld, Wolfgang/ Osterwald, Wilfried (1966): Geschichte im Unterricht. Grundlegung und Methode. Düsseldorf: Bagel.
- Mirow, Jürgen (1991): Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In: Borries, Bodo v./ Pandel, Hans-Jürgen/ Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1991): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 53-109
- Pape, Monika (2008): Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht, veröffentl. Dissertation, Leibniz Universität Hannover

- Reeken, Dietmar v. (1995): Kindheitsgeschichte. Ein Königsweg historischen Lernens in der Grundschule. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe Nr. 23, S. 542, 551-555
- Reeken, Dietmar v. (1996): Sachunterricht und Geschichtsdidaktik: Bestandsaufnahme und Kritik eines Unverhältnisses. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht Nr. 47, S. 349-365
- Richter, Rudolf (1997): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Nr. 22, S. 74-98
- Roth, Heinrich (1965): Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, 4. Aufl. München: Kösel (Erstauflage 1955)
- Roth, Heinrich (1980): Kind und Geschichte. In: Voit, Hartmut (Hrsg.) (1980): Geschichtsunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 66-74
- Sauer, Michael (2003): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer (Erstausgabe 2001)
- Sodian, Beate (2002): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie, 5., vollständig überarb. Aufl.. Weinheim: PVU, S. 433-468
- Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz
- Wellman, Henry/ Gelman, Susan A. (1992): Cognitive development. Foundational theories of core domains. American Review of Psychology 43, S. 337-375
- Weniger, Erich (1949): Geschichtsunterricht in der Volksschule (Thesen). In: ders. (Hrsg.) (1949): Neue Wege im Geschichtsunterricht., Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke